

MAGYAR TANÍTÓKÉPZŐ

A TANÍTÓKÉPZŐ-INTÉZETI TANÁROK

XXV. ÉVFOLYAM.
HETEDIK FÜZET.

ORSZÁGOS EGYESÜLETÉNEK
KÖZLÖNYE

BUDAPEST, 1910.
SZEPTEMBER HÓ

Tanítóképzés.

A mai tanítóképzés a nemzeti egység szolgálatában.

A folyó év május hó 19-én 34034. sz. ministeri rendelettel kiadott tanítóképesítő-vizsgálati szabályzat a tanárságnak régen kialakult ama meggyőződését, hogy a tanítóképesítővizsgálat érdemére nézve intenzívebbé, a jelölteket illetőleg pedig humánusabbá tétessék, közmegegyezésre honorálja. A munkafelosztás elvének ezen szerencsés alkalmazása tényleg a «hosszú tespedés után új erőforrásokat» — szerintem különösen új nevelési ingereket — fog megnyitni. Ama reményeket azonban, melyek a befejező vizsgálaton a nemzeti irányu ismeretágaknak előtérbe helyezéséhez fűződnek, — meggyőződésem szerint, — kielégíteni aligha fogja. Azoknak a bizonyos «tűrhetetlen bajoknak» orvoslására és «fenyegető veszedelmeknek elhárítására» egy szabályrendelet kevés, mert azok a patológikus tünetek egy rossz és egy rég idejét múlt törvény talajában tenyésztek és a nemzet vérkeringésébe állandóan felszívódó vírusnak élettani reakciói. Itt — Deák Ferenc szerint — egy rosszul begombolt mellénnyel van dolgunk, melyet előbb egészen ki kell gombolni, hogy a helyes újra gombolkozásnak az elejéhez juthassunk!

Ezen régen s teljesen elavúlt törvénynek a tanítóképzést illető rendelkezését a nemzeti egység érdekei szempontjából most az új képesítési szabályzat megjelenítése alkalmából tartom időszerűnek megvilágítani.

Az államhatalom az iskolaügyet már régen politikumnak jelentette ki. Ilyenül tudja ma is és gondja van

arra, hogy a történelmi múlt tiszteletben tartása és a jelennek liberális mérlegelése mellett ingerenciája az összes iskolanemek irányítására törvényileg biztosítások. Az már azután más és pedig elsőrangú kérdés, hogy ezen törvényes intézkedések méreteit mennyiben befolyásolták érzelmi momentumok, esetleg dinamikai kényszerhelyzetek, vagyis jó törvényt alkottunk-e vagy olyat, amelynek csak akadémikus, vagy éppen negatív értéke van?!

A nemzel egységes kulturális haladásáról eddig három alaptörvény gondoskodik u.m. az 1868. évi XXXVIII. (a népoktatásról), az 1883. évi XXX. (a középiskolákról) és az 1891. XV. tc. (a kisdédóvásról). Minket egyelőre csak az 1868. évi XXXVIII. tc. érdekel, amennyiben 8. §-a a tanítóképzőket a népoktatás legfelsőbb ágazatává teszi. Tette azzá a Ratio Educationis révén kifejlődött gyakorlat alapján és tette azért is, mert az időben ezen rendszerezés megfelelő is lehetett. Ezen 42 éves közrendelkezés azonban a mai kulturális igényeket többé ki nem elégíti és a közoktatásügyi kormány 34034/1910. sz. körrendeletével maga is megállapítja, hogy a mai tanítóképző az 1868. évi XXXVIII. tc. által megszabott keretek közé már jó ideje nem fér! Lássuk tehát, mennyiben nőtte ki a törvényt szabta kereteket és mennyiben lehetséges ezen anakronikus helyzeten egyelőre rendeleti uton — legközelebbi törvényes rendelkezésig — enyhíteni?

A tanítóképző évtizedek óta nem népoktatási intézet, hanem szakiskola, azért munkájának ellenőrzése és irányítása is ezen szempont szerint szervezendő.

A felügyelet és irányítás eddig a királyi tanfelügyelő kötelessége, aki amellet a kisdédóvásnak, a mindennapi és ismétlő népiskolának, felső nép- és polgári-iskolának a periferiákon egyedüli szakértő hatósága (a kisdédóvóknak felügyelőbizottságai, az iskolaszékek és gondnokságok csak anyagi ügyekkel és az iskolakötelezettség végrehajtásával foglalkozhatnak esetleg tanítót, óvónőt választhatnak) és emellet a törvényhatóság közigazgatási bizottságának iskolaügyi szakelőadója, esetleg fegyelmi bírója! A királyi tanfelügyelőnek ezen aggályosan sokoldalú elfoglaltsága már egymagában is kizárja azt, hogy a *mai tanítókép-*

zónék ellenőre és irányítója lehessen. De hová lesz az ország 82¹⁾ tanítóképzőjének egységes elvek szerint való ama ellenőrzése és irányítása, amely a középiskolánál megvan? A tankerületi főigazgató a középiskolai tanárok sorából emelkedik ki, addig is egész életenergiáját, tudását és munkáját kizárólag a középiskolának szentelte, azontul is csak ezen iskolánem szellemi és adminisztratív kérdéseivel foglalkozik. Ezzel szemben a királyi tanfelügyelők testülete a legmozaikabb struktúrát mutatja. Ezen idő szerint tagjai — egyet leszámítva — tanítóképzői tanárságra nem készültek, tanítóképzőben nem tanítottak, úgy, hogy ahány a tanfelügyelői kerület, annyi-féle — az egyén kvalitása szerint — a tanítóképzésről való felfogás. A felügyeletnek és irányításnak ezen valósága tovább fel nem tartható. A munkafelosztás itteni halogatását a királyi tanfelügyelők tiszteletre méltó kara nem bírja, az *egységesítést* követelő tanítóképzés pedig sínyli. Ha lehet a népoktatási törvény rendelkezése mellett a tanítóképzőkhöz időről-időre szakbiztosokat küldeni; ha az igazgatótanácsnak az intézetek anyagi és *szellemi* vezetéséről szóló 99-ik §-t a mai felfogásnak megfelelően eskomptálni lehetett, úgy lehetne a szakfelügyelet intézményét állandósítani és annyira kifejleszteni, hogy a királyi tanfelügyelők ugyancsak «a minis-ter jövődő utasítása szerint» — ki a törvénynek egyedül illetékes értelmezője — csupán a gyakorlóiskola felügyeletére szorítkoznának.

A tanítóképzés egységesítésének tehát első feltétele az 1868-ik évi népoktatási törvény eddigi értelmezésével szemben a kizárólagos szakfelügyelet országos szervezése és életbe léptetése, illetve a tanítóképzésnek törvényhozási úton leendő sürgős, modern rendezése.

Amilyen egyszerű lenne a 42 éves, avult népoktatási törvény dacára a királyi tanfelügyelőket a felügyelet ezen ágában tehermentesíteni, annyira képtelen dolog az u. n. nemzetiségi (nem magyar nyelvű) tanítóképzők tendenciáit, melyek tudvalevőleg a föderatív törekvéseket akaratlanul is szolgálják a mai törvények alapján ellen-

1) Ezek közül 26 az állami és 56 (!) a felekezeti.

súlyozni. Illuziókban ringatnók magunkat, ha reménylenők, hogy az új tanítóképesítői szabályzat 26., 27. §-a vagy akár az 1907. évi XXVII. tc. rendelkezései a bajnak életgyökereit elmetszették. *Ama bizonyos „rosszul begombolt mellény”, melyet évtizedek óta kigombolni nem tudunk vagy nem merünk: az 1868. évi XLIV. tc. Ennek 14. §-a szerint: „Az egyházközségek, egyházi felsőségeik törvényes jogainak sérelme nélkül anyakönyveik vezetésének s egyházi ügyeik intézésének, nemkülönben — az országos iskolai törvények korlátai közt — iskoláikban az oktatásnak nyelvét tetszés szerint határozhatják meg.”* A nemzetiségi törvény eme §-ában gyökeredzik az oláh, szerb, német nyelvű tanítóképző vagy bármely más nemzetiségi népoktatási intézet létele. Ezen jogot elismeri a középiskoláról szóló 1883. évi XXX. tc. is. Látni való tehát, hogy a *nem magyar nyelvű* (és ezen réven magyar ellenes szellemű) *kisdedóvó, nép- és polgári-iskola, tanítóképző, középiskola nálunk törvénnyel védett megannyi melegágya a nemzetiségi velleitásnak.*

A törvényhozásnak ezen, a nemzetiségekkel szemben az uralkodó faj rovására eső tévedése most már nyilvánvaló. De általános most már Európában az a felfogás is, hogy csak a nyelviileg homogen nemzetek vivhatják meg eredményesen a létért való küzdés harcát. Rövidlátó nagylelkűségünk pedig mégis a magyar kultúrával össze sem mérhető, a kultúrának alsó fokán álló fajok korcs (basztard) szójárásainak — az államalkotó faj belső konszolidálásának mérhetetlen kárára — kedvezni akart. A nemzetiségi jognak ezen ad absurdum való kifejlesztése termelte a népet állandóan maszlagoló és kiszipolyozó kalandorokat, éleszti a faji antagonizmust és kivitte azt, hogy az ország évi elemi népoktatási költségeinek 65%-a olyan iskolákra fordítatik, melyekben az oktatás nyelve nem az állam nyelve. Szerencsétlenül értelmezett eme nagylelkűségünk az egész vonalon, tehát a tanítóképzés terén is, a nemzeti egység negatíóját eredményezte. Ezt igazolja a közoktatási kormánynak az 1907/8-ik évi működésről szóló jelentésének alább csoportosított statisztikája is. Van u. i. Magyarországon 5 oláh, 2 oláh-magyar és 1 szerb nyelvű férfitanítóképző. A 7 oláh kép-

zőnek van 413 növendéke, kiket 63 tanár tanít, a 2 szerb képzőnek van 172 növendéke és 17 tanára. *Valamennyi növendék és tanár az oláh illetve szerb nyelvet vallja anyanyelvének.* Ha pedig anyanyelvül (mint azt a népszámlálási utasítás is józanul elrendeli) azt a nyelvet valljuk, melyen gondolatainkat a legkönnyebben ki tudjuk fejezni, következik: hogy ezen 9 nemzetiségi tanítóképzőben a magyar kulturának otthona nincs, hogy az onnan kikerülő tanítórajok oláhul, szerbül gondolkoznak, éreznek, akarnak, hogy velünk semmi összetartozandósági kapcsot, közös örömet, bánatot nem ismernek, közös jövőért nem lelkesednek, szóval nem a magyar geniusnak áldoznak. Ezt oláh illetve szerb nyelven kiadott évi értesítőik is tüntetve hirdetik. Hát ama szerb képző, mely a ministeriumnak a tanítói oklevelet csak rác nyelven állította ki és magyar szövegét mellékelni nem akarta, hogyan értelmezi a haza bölcsének alkotását, az 1868. évi XLIV. törvénycikket!

Hát a hidra fejét le kell és pedig egyszerre vágni. Elvégre Magyarország iskoláiban csak egy kulturának, a magyar kulturának van helye, következésképen a közigazgatás iskolai ágában is csak egy hivatalos nyelv t. i. a magyar nyelv képzelhető. Hiszen a nemzetiségi törvény 1. §-át idézve «Magyarország összes honpolgárai az alkotmány alapelvei szerint is politikai tekintetben egy nemzetet, az oszthatlan egységes magyar nemzetet, melynek a hon minden polgára, bármely nemzetiséghez tartozzék is, egyenjogú tagja.» Az összes nemzetiségeket összekötő államnyelv tudása nélkül pedig a szó nemes értelmében véve ezen egyenjoguságot meg nem szerezhetjük és az érzelmi közösség hiányában a nemzeti egység eszméjét becsületesen nem szolgálhatjuk! Azonban bármily tágan értelmezték törvényeinket, bármennyi «kedvezményt» nyújtottak a nemzetiségeknek *a magyar nemzeti egységhez való őszinte csatlakozásra nem birhatták őket,* mert a nemzetiségi izgatás Magyarországon bőven jövedelmező kereseti ága hivatásukkal ellenkező papoknak, tanítóknak és kapzsi ügyvédeknek. Ne áltassuk magunkat azzal, hogy a magyar nyelv megtanulására alkalmat nyújtó közrendelkezések (pl. az 1879. évi XVIII.

tc., az 1883. évi XXX. tc., az 1891. évi XV. tc. és legutóbb az 1907. évi XXVII. tc.) a kérdés méregfogát kihúzták. Négy évtizedes szomorú tapasztalataink szerint a nemzetiségek centrifugális törekvései állandóan erősödnek, a magyar nyelvet teljesen elsajátított nemzetiségi néptribunok száma növekedik. Amint a nemzetiségi középiskola eszközökben nem válogatva meg tudta akadályozni azt, hogy az ott nevelt ifjak a magyar nemzeti öntudat régiójáig emelkedjenek és az államalkotó uralkodó magyar faj eszmevilágával összeforranak, úgy a nemzetiségi tanítóképzők is tesznek róla, nehogy valamelyik neveltjük annak tudatára ébredjen, hogy: *civis Hungaricus sum!* Mit érnek azok a magyarul kitűnően beszélő, a magyar földrajzot, történelmet, közjogot kitűnően tudó oláh, rác, szász tanítók, akik minden tudásukat, energiájukat a faji antagonizmus állandóvá tételére, terjesztésére fordítják?

Nem tartom magamat illetékesnek az egységes magyar tanítóképzés teljes, tökéletes, kimerítő képének a megkonstruálására, de nem is ez a célja soraimnak. Az új képesítővizsgálati szabályzat megjelenése alkalmából kötelességemnek tartom hirdetni és vallani, hogy a mai tanítóképzés a nemzeti egységet mely okoknál fogva nem szolgálhatja és megállapítottam azt, hogy a jövő perspektívájába két kérdés feltartóztatlanul tódul u. m.

1. *A tanítóképzők egyetemes szakfelügyelete;*
2. *A nemzetiségi tanítóképzők ügyének rendezése.*

Hogy ezen utóbbi kérdést a nemzetiségi törvény 14-ik §-ának hatályon kívül való helyezésével vagy a tanítóképzésnek általános államosításával lehet-e megoldani, azt csak azok a tényezők állapíthatják meg, kik a nemzet erőviszonyait megmérték. *De annyi bizonyos, hogy ezen két kardinalis feltétel megvalósítása nélkül a magyarországi tanítóképzés sem egységes, sem nemzeti soha sem lesz!*

(Kassa.)

Hegedűs János.

Tanítójelöltjeink előadási készségének fejlesztése.

Harmadik közlemény.

III.

Az előszó tanításának módszere.

Módszer alatt itt természetesen nem érthetjük azt a rendszeres eljárást, mely külön studiumban igyekszik a növendékekkel az előszót elsajátíttatni, mert erre a tanterv nem ad külön időt, hanem egyszerűen azt a *tervszerű* s nagyrészt *gyakorlati* eljárást, mellyel a tanítóképzői tantárgyak legtöbbszörének tanításába, de különösen a magyar nyelvi tanításba rendszeresen beleilleszthetjük az előszó készségének tanítását. A magyar nyelvi és irodalmi tanításnak legtermészetesebb követelménye ugyanis, hogy az irodalom betűit megelevenítsük. Erre pedig csak az élőbeszéd ismerete tanít meg.

Kénytelen-kelletlen elsősorban is a *tanár egyéniségéről* kell bevezetőleg szólni, anélkül, hogy mélyebben indokolni akarnám fontosságát. Az élőpélda hatását nem tagadhatni e tekintetben.

A tanítóképző sajátlagos hivatása megköveteli a szaktanártól, hogy tantárgyának népiskolai módszerét, a népiskolai tankönyveket kritikailag ismertesse meg a növendékekkel, szaktárgyának tanítóképzői anyagát a népiskolai anyaggal vonatkozásba hozza s ekként tárgyával együtt annak népiskolai módszerébe is belevigye növendékeit. Nem lehet ezért közömbös reá nézve a tanítóképzői oktatásban az sem, hogy annak úgy népiskolai, mint u. n. ismeretterjesztő előadási módszerébe is elsősorban ő maga vezesse be növendékeit. Ha ezt a szempontot is figyelembe veszi a tanár, akkor nemcsak tárgyának anyagára, de annak élő nyelvére is megtanítja a növendéket. Weszely Ödön a módszer kérdéséről írt tanulmányában¹⁾ a tanításnak nemcsak logikai és pszichológiai részét, de igen helyesen technikai, sőt művészi részét is idesorolja. Rámutat arra, hogy „a nyelv művészi használata” (s itt bizonyára annak élő alakjára is gondol) „mennyire alkalmas annak a közönségnek megteremtésére, mely a tanítást hatásossá és művészivé teszi. A nyelv igazi művésze a költő és a szónok, s így itt, a pedagógiában is, ugyanazokon a tényezőkön alapszik a hatás, melyek a költő és a szónok művészetét hatásossá teszik”. Természetes, hogy ezt a hatást a pedagógiában ő is csak eszköznek tekintheti, „mely a pedagógiai hatás erősítésére van hivatva”. „A jó tanítás ép úgy, mint valami művészi előadás a gyönyör érzelmét kelti a hallgatóságban. Amennyiben tudományos igazságok megtanításáról van szó, a gyönyörnek ez az érzelme intellektuális érzés”.

¹⁾ A modern pedagógia útjain. 261. és 265. l.

Kérdés már most, honnan vegye a tanár módszerének ezt a művészi tényezőjét. Csak autodidaxis útján. Ha csak különösen rá nem termett, nincs módjában sem a képzőben, Paedagógiumban, sem az egyetemen gyakorlatilag elsajátítani a tanítás művészi (élőszóbeli) részét. S mégis a tanárnak kell az alapot megvetnie a növendékben. Még az u. n. nyelvészek sem nyernek ebben csak ösztönszerű gyakorlatot (a tárgy beható ismerete még nem elegendő), legkevésbé elméletet. A mai tanítóképzés is csak az ismeretek elsajátíttatásával foglalkozik, azoknak a népiskolán kívül való továbbterjesztésének egyik főszeközével azonban keveset törődik.

El nem hallgathatom azokat a súlyos vádakát, melyekkel közvetve a tanítóképzést illeti dr. Hevesi Sándor „Az előadás művészeté”-ről írt s csak a napokban megjelent¹⁾ könyvének előszavában. Igaz, hogy ő művészi előadás alatt a *költészet* termékeinek előadását érti, mivel azonban ez a mi célunk szolgálatában is esz-köz, általánosítva is talál. A magyar előadó tökéletlenségének okait kutatva, elsősorban az iskolára talál.

„Fájdalom, a rosszra nevelő, a megrontó tényező itt is az iskola (hát még hol?), kezdve az elemi iskolától a gimnázium utolsó osztályáig. Az iskolásgyermek szavalási módját mindenki ismeri. Ezeket a szegény gyermekeket kezdettől fogva rákapatják egy ritmusos, éneklő, monoton előadásra, mely néha valósággal természetükké válik, nemcsak ha verset mondanak, hanem még a földrajzi lecke fölmondásában is. A szóról-szóra való tanulásnak, az úgynevezett „magolásnak” többi között megvan az a kára is, hogy a tanuló úgy mondja föl a leckét, mintha neki magának, főképpen pedig az eszének semmi köze sem volna hozzá, holott, ha ő maga kénytelen megfogalmazni a mondatot, tehát saját szavaival mondja el a leckét, már ezáltal is közelebb jut a természetes beszédhez. Arról, ami Franciaországban történik, hogy t. i. az olvasást (mint művészetet) és a verselmondást külön tanítják, mi-nálunk persze nem lehet szó s *egyelőre bizony azt se tudnók, honnan vegyük a tanítókat, mert ezek nagy része maga sem tud egy költeményt jól előadni*“.

Vajjon igaza van-e? Nézzünk körül! Hol a hiba? — — —

*

Gyakorlati módszerünk levezetése természetsszerűleg az élőbeszéd fejlődésének törvényeiből áll elő. Vizsgálunk, illetőleg csak fel kell használnunk a gyermeki lélek fejlődésének törvényeit (természetesen csak markáns vonásait); az értelem kapcsolatos fejlődését az érzelmi világgal, mindkettőnek párhuzamos kifejlődését a nyelvvel; a pszichológiai és fonetikai nyelvet; a gondolkodás és nyelv viszonyát, végül az élőszóbeli fogalmazás viszonyát az írásos fogalmazáshoz.

¹⁾ Tudományos zsebkönyvtár 216.—218. szám.

A gyermek a képzeteket, fogalmakat a szóképzetekkel együtt nyeri. Úgyszólván csak szavak segítségével tud gondolatokra jutni, tehát fogalmai alig lehetnek szavak nélkül. Sőt az élelkebb érzékű gyermek a szavaknak bizonyos kezdetleges hangsúlyozását is a szavakkal együtt tanulja. Ismeretese a gyermek haragjának, kedveskedésének s hizelgésének hanggal színezett szavai. Akaratlanul is hangsúlyoznia kell, ha kellő érvényt akar szerezni vágyainak! A gyermek tehát írás nélkül tanulja meg az élő beszédet. Az iskolában azonban — a könyvek nyelvét is tanulja. A természetes beszédet kénytelen elfelejteni vagy legalább is háttérbe szorítani a töméntelen leckefelmondás révén, melyek által a betanult, de át nem élt vagy intellektuálisan át nem érzett ismeretek az élőbeszédben szintelenekké válnak. Vissza kell tehát térni s ott kezdeni az élőbeszéd tanítását, ahol azt gyermekkorában az iskolába kerülve elhagyta. Az elemi iskola helyesen folytatja az élőbeszéd tanítását, még külön is a beszéd- és értelemgyakorlatok tantárgyával, a középiskola azonban már elhanyagolja az élőbeszéd tanítását, pedig a bővülő ismeretkörrel ezt is fejleszteni kell.

Másik tapasztalatunk lehet az is, hogy az értelem nagyarányú fejlesztésével nem halad arányosan az érzelem fejlesztése. Felhasználunk ugyan minden alkalmat és anyagot az érzelem fejlesztésére, de nem nyújtunk módot arra, hogy ezt az érzését szabadon nyilváníthassa is a növendék. Pedig tudjuk, hogy a gyermekben az érzelmi világ a túlnyomó,¹⁾ sőt látjuk is arcán, halljuk is a hangjában, — de csak otthonában vagy meghitt társai körében. Az értelem fejlesztésével azonban az már háttérbe szorul. A gyermek, sőt az ifju is, az iskolában már csak hidegen, hivatalos hanghordozással mer beszélni. A fő az, hogy a leckét tudja, még a történelemben, sőt a költészet tanulásában is. Örül a növendék, ha hibátlanul elmondhatta a leckét, ennél több ambíciója nincs! Hogy az átértzett költeményt csak tartalmában is elmondva megéreztesse beszédével, ezt nem szokta meg. Pedig az ifjuság tud ám érezni! Ekként szokva meg az erre alkalmas tantárgyak tanulását, mint tanítónak is különb lesz munkájának eredménye.

Ismeretes a különbség az élő és írott nyelv között. Azt is tudjuk, hogy összes iskoláinkban csak az írott nyelvet tanítják. (Nem azt a különbséget értve itt, mely az irodalmi és népnyelv között van, hanem azt, mely a betűbe rejtett és az élő nyelv [beszéd] között van.) A helyes élőbeszéd csak „ragad“ néhány növendékre, de nem tanulja azt. Weszely¹⁾ is kétségtelennek tartja, „hogy a szóbeli használat szükségesebb, a gyakorlatban fontosabb“, pedig csak általános pedagógiai szempontból vizsgálja a grammatika szerepét s nem specifikusan tanítóképzésről beszél. Azt mondja, hogy „nem vizsgálták eddigelé elég behatóan azt a kérdést, hogyan gazdagodik a gyermek lelki tartalma a nyelv útján. Pl. Ezt a sort: „És úrnak lenni mindenek felett“ megérti a gyermek is. De

¹⁾ A modern ped. útjain 277. l.

mily más-más az, amit lelkünk tartalma szerint e sorokhoz fűzünk. Egyik beleérti a maga hatalomvágyát, a másik büszkeségét . . . stb.“ Mi pedig tegyük hozzá, hogy mit ért meg a mi növendékünk is, ha csak betűben látja e sorokat, vagy azokat szintelenül olvassa, vagy hallja olvasni, s mit, ha az *úrnak és mindenek felett* szóknak a mély értelemből származó hangsúlyát, hangbeli modulációját is hallja, sőt maga is így tudja olvasni. Mennyivel előre segít bennünket az a körülmény, hogy ha növendékünk helyesen akar olvasni, bele is kell értelmileg mélyednie abba a nagy gondolat- és érzésmélységbe, amit az író azonban csak néhány szóval jelez.

Ekként tehát tanításunkban is az előbeszédet át kell vinnünk az irottra, az irottat pedig élővé tennünk.

Végül ismeretes, hogy az írásos fogalmazásnál is az élő író irányít bennünket. Gondolkodni nyelv nélkül nem tudunk. Aki idegen nyelven akar beszélni, amikor azt még csak tanulja, először anyanyelvével gondolkodik, s csak azután fordítja azt le az idegen nyelvre. A fejbeli számolást rendszerint anyanyelvén végzi. Gondolataink a szókkal együtt jelennek meg, a siketnémáknál a taglejtéssel együtt. Sőt belsőleg még hangsúlyozunk is. Tehát nem az irott szó képzelete, de az élő, a hangsúlyos, a színezett szó jelenik meg belső, csak magunkban hallható nyelvünkben. Ez segít szórendünk megalkotásában. Az élőszóval való gyakorlott, szabatos fogalmazás tehát elősegíti az írásos fogalmazást. Sőt az úgynevezett utolsó simításnál hangosan olvassuk fogalmazásunkat s úgy javítunk még rajta. Így válik az írásos fogalmazás is az előbeszéd révén gyorsabbá és szabatosabbá.

Így tehát az előbeszéd tanítási módszerének is ezen tényezők összeegyeztetéséből kell előállania. Tanítanunk kell a *lélekkel bíró előbeszédet*; az *irott beszédet* olvasás és művészi előadás (szavalás, szónoklat) alapján; s végül rendszeresen átdolgozott saját vagy idegen gondolatok szabatos elmondását úgynevezett *szabad előadások* alapján.

Mindezek részleteit és fokozatait a nyelvi anyaghoz illesztve, nagyrészt párhuzamosan, helyenkint egymás után tanítjuk. A csekély elmélet is így halad az intenzív s hosszabb gyakorlattal.

S itt mint olyan eszközt, mely céljainknak egyelőre jó szolgálatot tehet, ismételten felemlítem dr. Hevesi Sándornak igen jó kis segédkönyvét az előadás művészetéről. Technikai részében felhasználja a fonetika eredményeit; egyébként a művészi tanulmányba való bevezetése alkalmas célunk elérésére. Minthogy azonban a szavalás a végső célja, nem lehet kizárólagos irányadó.

*

Módszerünk alkalmazásában tekintettel kell lennünk az anyagra és az időre. Ekként az I. oszt. heti 4 órája közül kettőt feltétlenül a gyakorlatra fordíthatunk, még pedig egyet az előbeszédre, olvasmányra közvetlenül, egyet az írásos fogalmazásra; kettőt pedig elméletre. A II. oszt. 4 órája közül 3 gyakorlatra, a

III. oszt. mind a három óráját gyakorlatra, közben-közben az elmélet. A IV. oszt. 3 órájában csak közvetve foglalkozhatunk a gyakorlattal; itt azonban már érvényesülnie kell az előző három osztály gyakorlatának. — Az élőbeszéd közvetett gyakorlása a többi tantárgy körébe esik.

*

A társalgás. Célja az egyszerű élőbeszéd szabatosá tétele. Anyaga: eleinte a növendék magánéletéből, majd tanulói életéből véve. Fokai: kérdés, felelet, jelentés, utasítás; (vita). Helye: a tanterem (önképzőkör), és az azon kívüli érintkezés (óráközök, internatus, kirándulások).

Talán kicsinyességeknek tetszhetik a társalgás belevonása az előszóra való oktatás szolgálatába, hiszen beszélni, társalogni, esetleg fecsegni csak tud a belépő növendék! Tud ám, de hogyan és kivel! Természetesnek fogjuk találni, ha a növendékek maguk között megértetik egymást a mindennapi élet apró-cseprő dolgait illetőleg. De nem természetes az az elfogult társalgás, melyet igen sok növendék a maga tanárjával folytat, még olyan tanárjával szemben is, akiben szigorúsága mellett irányában tanusított legjobb akaratot és jószívűséget felismerte. Emellett a tanárjával külön tárgyat is fog „megtársalogni“, mint amilyent növendéktársaival szokott. Így szokik hozzá lassankint a magvasabb beszédre s egyuttal szorosabb szellemi közösségbe is lép tanárjával, akinek pedig tudvalevőleg csak az a célja, hogy lelki tartalmát minél könnyebben és közvetetlenebb módon átszarmaztassa a jövő generációra. E lelki tartalomban pedig tudvalevőleg nemcsak tudomány van; az egész lelki tartalom megnyilatkozására pedig a katedra kissé magas, az idő rövid!

Az előszó tanítására a társalgás a legtermészetesebb s leg-egyszerűbb kezdőfok. Nem rendszeres, összefüggő gondolatmenetet kíván *egy* egyén részéről, hanem *kis* ember gondolatai fűződnek egymáshoz kiegészítőleg vagy ellentétesen s így a látókör szélesítésére alkalmas a tárgykör alkalmas volta szerint. Elősegíti a képzetek nagyobb fokú és gyorsabb asszociációját s vele a szóbeli fogalmazás gyorsaságát és a beszéd élénkségét. Ezt pedig nem minden növendékünkről állíthatjuk. A belépő növendékek nagy része ép úgy híjával van ennek, mint a helyesírás készségének. Kérdéseinkre igennel, vagy nemmel felelnek ott, ahol kimerítő felvilágosítást várunk, vagy egyáltalán nem szólnak. Beszédkészségének hiányában szöglettessé válik modora, bizonytalanná fellépése, zavarossá beszéde. Amit az ajtón kívül még jól tudott, mert hiszen egyszerű dolgot akar megtudni vagy jelenteni, azt pl. a tanári szobában már nem tudja csak akadozva elmondani. Gyakori ez az eset. Oka kézzelfogható. Szükségszerűvé válik tehát, hogy az élőbeszéd tanítását ezen a fokon kezdjük már ebből a szempontból is.

A társalgás megkezdődik az első órákon az ismerkedés alkalmával. Puhatóljuk nemcsak a növendékek nyelvi ismereteit, hanem élőbeszédjüket is. S tapasztalni fogjuk, hogy nagy részük

kérdésekre sem tud helyes feleletet adni, legkevésbé összefüggően számot adni eddigi tanulmányairól, azaz céljáról stb. Rámutatunk ebbeli fogyatékokra s megértetjük velük a tanítóképzés célját, az élőbeszéd fontosságát, feltételeit. A kezdetben a célzat elhallgatásával folytatott társalgás így lesz tudatossá céljában is. Esetről-esetre rámutatunk hibáikra: hogy kielégítő feleletet nem tud adni, csak a kérdést tagadni vagy erősíteni; rámutatunk félelmükre, bizalmat gerjesztünk s kitűzzük céljukat e tekintetben: a helyes élőbeszédet is meg kell tanulniok. Ők maguk is bizalommal kérdezhetnek tanárjuktól. A jövő órára jól megfontolt kérdést intéznek tanárjukhoz. A kérdés köre: leendő magyar nyelvi tanulmányaik; mit fognak, hogyan tanulni, a magyar nyelv tárgyában mire fordít a tanítóképző nagy gondot? És ehhez hasonló számtalan más kérdés. A teendő kérdések tömegéből meg fogja látni a tanár, hogy kérdést sem igen tudnak feltenni, mert ilyent még sohasem tanultak, de talán nem is gondolhattak képzői programjukra, elég az, ha tanító akar lenni; másrészt meg nem tudja megokolni kérdését. Ekkor ismét rámutatunk e hiányra, fontosságára a gyakorlóban s utalunk az elméletre a mondattanban. A tanár természetesen megfelel a növendékek részéről tett helyes kérdésekre, a helytelenül feladottakra annak természete szerint; de érezteti feleletében a magyarosságot; a kérdés különbségeit. Figyelmezteti növendékeit, hogy a következő órában ő fog kérdéseket tenni. Kijelöli a kört és irányt: eddigi tanulmányaik (nyelvtan, olvasmány, isk. dolgozatok, kirándulások céljai stb.); gondolják át ez *átélt* művelődési anyagot! S meg fog győződni, hogy a feleletek is hiányosak, pedig elő vannak készítve rá, át is élték a kérdések anyagát.

Így lehet néhány hétig az anyagra való áttérés mellett is egy negyedóraig a társalgást folytatni. (A kérdések és feleletek az anyag feldolgozása alkalmával eo ipso folytatódnak). Ez a társalgás folytatódik a növendékek részéről teendő valamelyes *híradás* alakjában. Tárgya ennek: az intézet belső életéből vehető (napi-, étkezési-, stb. rend). E híradás (s nem feladás vagy árulkodás) később *jelentés* alakjába foglalandó. Ennek szükségességét nem kell külön hangoztatnom. A növendékeknek mint heteseknek jeleníteni valójuk van osztályfőnökeikkel szemben, általában igazgatójukkal s tanárjaikkal szemben; mint a gyakorlóban hospitálóknak, mikor 1—2 osztály játékaikat vezetik önállóan, a gyakorlóiskola tanítójával szemben; különösen az internatusban, ahol nemcsak az ügyesebbek, de valamennyi növendék a legkülönbféle teendővel megbizandó, a nevelővel és a köztartásvezető tanárral szemben. Ha megszokja a szóbeli mindenkori rövid, szabatos jelentést, tanítói jelentése írásban a tanfelügyelővel szemben is ilyen lesz.

A társalgás gyűjtő fogalma alá sorozhatjuk az *utasításokat* is. A tanárnak számtalan alkalma nyílik erre példát nyújtani majd minden tárgy körében. A szabatosság szükségessége itt is érvényesül. Kellő példa és felvilágosítás után a magyar nyelv tanára a növendékekkel fogalmaztat utasításokat. Ezeket a tanár helyett

annak jelenlétében maga a növendék adja társainak. Gondoljunk a gyakorlóban a csendes foglalkozások kiosztására; a játékrendezésre, templomba vezetésre; mily határozottságra, világosságra, szabatosságra van itt szükség az élőbeszédben is, hogy az a fegyelmezésnek is tényezőjévé válhassék.

Talán nem szükséges ezeknek fontosságára rámutatni, arra a jótékony hatásra, melyet növendékünkre gyakorolnak azáltal, hogy a könnyed és biztos fellépés egyik eszközét nyújtjuk általa. Lehet, hogy aprólékos dolognak látszik némely nyelv- és irodalmi *szakember* előtt illetlen lapaliáknak belekeverése a tanulmányi anyagba avval érvelve, hogy ezt úgy is ott tanulják meg a gyakorlóban, vagy önállólag vezetett iskolájukban. A tanítót képző *tandér* azonban tudja, hogy a gyakorlóban erre nincs idő, azért csak rá lehet ott mutatni a hibára, de az első, következményeiben talán igen fontos tanításra e tekintetben begyakoroltatni nem lehet, csak a vázolt eljárással.

Végül mint a társalgás betetőzőjéül meg kell említenem a vitát. Nem a régi idők körmönfont dialektikáját értem alatta, csak annak az élőszóbeli rögtönző készségnek megszerzését, melyre a növendéknek már az intézetben is (birálatok, önképzőkör), de mint tanítónak a tanítótěstületekben is szükségük van. Nem legyéb ez, mint képesség arra, hogy vélt igazságát élőszóval is talpraesetten tudja megvédelmezni. Mint rendszeres anyag azonban a tanítás mai kereteiben nem foglalhat helyet, csak elvétve az önképzőköri munkásságban.

*

A társalgás eme fokozatainak gyakorlásával párhuzamosan, mindjárt az év elején, analizálja a tanár a beszéd keletkezését, kijelölve főbb vonásaiban az évi anyag szintetikai felépítését (hangtan, szótan, mondattan, stilisztika). S most már heti két órában az elméletet s kettőben a gyakorlatot folytatja.

Az elméletben a hangtannál rámutat a beszéd fiziológiai folyamatára; a hangok fonetikai tárgyalásánál rámutat a mássalhangzók fontosságára a beszéd technikája szempontjából; mert ezek a beszéd érthetőségének alapjai. (Tisztán szájmozgással mutatja be pl. lova, hova, tova, kova, tolla, soha, móha, noha stb. Beláttatja, miért érteni meg csak az o és a hangot.) A növendékeknek be kell látniok az érthető, tiszta beszéd fontosságát a legelemibb részeiben, tehát ügyelniök is kell esetleges ebbeli hibáikra s azokat kiküszöbölniök ép úgy, mint a helyesírás hibáit. (A beszédhibák egyéb okait a testtan tárgyalja.)

Párhuzamos tehát evvel egyrészt a helyesírás fonetikai alapja, másrészt az írás reprodukciója: az olvasás. Helytelen tehát az az eljárás, mely a helyesírást és az olvasást nem a természetes élőbeszédből kiindultán tárgyalja, s mind a három készséget nem párhuzamosan s együttesen gyakoroltatja. Az élőbeszédből, annak hangsúlyából, szüneteiből le kell vezetni nemcsak a helyesírást, (a fonetikait a hangtanban, az etimológiaiát a szótanban, az írásjelek

fontos, de nem tökéletes jeleit a mondattanban), hanem a szörend és stílus sajátosságait is (értelmi vagy érzelmi túlsúly!) és az olvasás szabályait is (szünet, lélekzet stb.). A beszéd, írás, olvasás így halad egymás mellett, egymást kiegészítve. Az olvasásban az írott nyelvet kell ismét élővé tenni. A képzői oktatásnak az olvasásban nem lehetnek ugyanazon fokozatai, mint az elemi oktatásnak, még akkor sem, ha a belépő növendék csak betűket s nem szavakat, vagy mondatokat tud olvasni. A hármas, egymást kiegészítő készségnek egyszerre való gyakorlása nehezebb ugyan eleinte, de hamarabb vezet célhoz! Mert mind a három irányban egyszerre fojtja el a hibákat s keresi meg az egyensúlyt.

Látását a nyelvi, tudóbeli stb. mozgással együttesen, a szenzórikus és motorikus középpontok asszociálásának működését is egyszerre kell gyakorolnia. Csak oly természetes és fontos folyamat ez, mint a tárgyi képzetek gyors kapcsolódása a nyelvi képzetekkel: az előbeszéd gördülékenységének pszichikai feltétele a szabatos logikai asszociáció mellett.

A *tanulás* módszerének tantárgyankint való bemutatása célunk szolgálatában a felelés szempontjából is igen fontos. Lényeges, hogy rávezettük a növendéket a lecketanulás analitico-synthetikai módszerére, ami legjobban vezet célunkhoz.

Az elmagyarázott leckét a növendék otthon előveszi. A már ismertetett anyagba újra be kell hatolnia. Még pedig először alkalmas kérdések segítségével fel kell bontania az anyagot. A kérdések lényegéről gyakorlatilag már fel van világosítva a társalgás folyamán, s így magának kell azokat megállapítania a lecke szövegéből, hogy avval felelni tudjon. Tehát milyen helyes kérdés lehet feltenni, hogy kapcsolódik a helyes feleletbe az újabb kérdés haladólag. A *miért* is mindig előtérben van. Ennek helyes keresztülvitele kezdete az anyag beható megismerésének, az összefüggés világossága a megértésnek, ez pedig egyuttal kiinduló pontja az önként kínálgató elmondásnak. Az anyag kisebb egységei is így alakulnak ki.

A leckeanyag mennyiségében fokozatos mértéket tartva, — mert ez eleinte mindenesetre lassabb, de a legtermészetesebb szellemi munka, — az illetén tanulás természetévé lesz a növendéknek s kialakul benne a logikus gondolkodás, hisz a leckeanyagban nyeri a példát. Ahol a kellő összefüggést az egyes részek között a növendék világosan nem látná, felelés alkalmával mindenkor megtudhatja ezt újból tanárjától. Az ilyen tanulás révén szerzett ismeretnek kell, hogy a felelésnél is kifejezésre juttassa a biztos tudatosságot, ami viszont a beszéd élénkségét vonja maga után.

A tanulásnak ez a módszere beleviszi egyrészt a tanulásba az előzőleg fontosaknak jelzett — s a társalgás tényezői közé felvett — kérdések szükségességét, másrészt megkönnyíti a tanárnak s tanítványnak egyaránt a visszakerdező munkáját s a feleltetés természetes menetébe vezet át bennünket.

A *feleltetés* ekként célunk szolgálatában is egészen a tanulás módszeréhez simul. Két alakja van: a kérdés alakjában kihozott felelet és az összefüggő előadás. Mindkettőnek összeegyeztetett alkalmazása szükséges a tanárra nézve, hogy meggyőződjék az egész osztály készségéről, a növendékre nézve, hogy gyakorolhassa magát a folyékony s szabatos előadásban. Így a legellentétebb fel-fogások is találkozhatnak e tekintetben, mert az egész osztály foglalkoztatása, az együttes cselekvő szellemi munka alapja és feltétele ennek.

A feleltetés ekként ugyanabban a mederben, ugyanazon fokozatok szerint haladhat, amint a leckeanyagot a növendék sajátjává tette a tanulás alkalmával. Avval a különbséggel, hogy a kérdéseket ezuttal a tanár teszi fel a növendéknek s ha kitérésekre nem terjeszkedik ki a tanár, a növendék a tanár kérdéseiben a magáéira fog ismerni, ha azokat otthon lelkiismeretesen tette fel saját magának a leckeanyagból s meggyőződhetik arról is, hogy ha tévedett, miben tévedett. Viszont a tanár is meggyőződhetik a feleletekből a készség fokáról. De még tovább mehet a tanár: a növendékek maguk adják fel egymásnak a kérdéseket. A kérdés feltevéséből is kitűnik azonnal a növendék tájékozottsága. A kérdések szabatosága, világossága megmutatja egyrészt, vajjon átdolgozta-e a növendék az anyagot, másrészt újólag alkalmat ad neki a helyes kérdések feltevésének gyakorlására. Természetes, hogy e kérdések eleinte nem forgathatják fel a lecke anyagát; nem lehetnek ötletszerű találgatási rejtvények. Kellő anyag és gyakorlat után beleszőheti a tanár a lecke körébe nem tartozó egyéb vonatkozásokat, a más tárgyakhoz való vonatkozásokat. Így centralizálódik az ismeretanyag. Eddig az analízis.

Követnie kell ezt a synthesisnek: a kérdések által felbontott anyagnak összefüggő elmondása, majd előadása. Természetes, ha helyes, beható és logikus volt az analízis, a synthesis sem lesz nehéz. Amint a tanár az egész leckét kérdések alakjában az egész osztállyal felbontatta, egy-két növendékkal összefüggően is elmondhatja. Ez az elmondás ily előzmények után csak természetes, önálló lehet. A növendék nem fog ilyenkor sem a könyv szavaira vagy oldalaira gondolni, a helyre, ahol a lecke kezdődik, nem fog megakadni, ha egy szó nem jut eszébe, hanem a legszükségyszerűbb a tárgy természetében is rejlő logika fogja őt elmondásában irányítani. Sőt a teljes átértés által keletkezett intellektuális gyönyör, a biztosság hangjában is vissza fog tükröződni s kibontakozik belőle az előadó — s mi célhoz jutottunk.

A környezetnek azonban tudvalevőleg szintén nagy befolyása van ennek kialakulására. Mai rendszerünk mellett az elemi iskolától végig valamennyi iskolában a növendék mindig csak tanárjának felel; többnyire tehát csak az elfogadó tanár és a számadó növendék van szorosabb lelki kontaktusban. A többi növendék, ha az első órákban a tanár erős igénybe vétele mellett (a felelőre, a többire is ügyelve) figyel is, ez már csak azért is lanyhul, mert

— szerintük — nem nekik beszél a felelő, hibáját pedig kijavítja a tanár.

Módszerünk alkalmazásában azonban fontos szerepe jut a növendék részéről való *bírálatnak* is úgy a kérdések alakjában való felelésnél, de különösen az összefüggő felelésnél. Ez tehát magával hozza, annak szükségességét, hogy a tanár a leckét összefüggően felelő növendéket még akkor se zavarja, ha az tárgyi hibát követett el, viszont az ilyen felelet az egész osztály figyelmét a felelőre irányítja, mert annak úgy tárgyi ismeretét, mint előadási képességét bírálat tárgyává kell tenniök. Csak egy-két ilyen bírálat után mondja el a tanár a saját bírálatát. A növendékek helytelen vagy elfogult bírálata mindenkor alkalmat ad a tanárnak a helyes irányításra, a növendékeknek szigorú az igazság útjára való terelésére. A növendék ama tudata, hogy a vele egyforma képzettségű növendéktársai is találhatnak feleletében hibát, vagy elismerik annak jó oldalait, csak ösztökélő hatással lehet az egész osztályra, annyival is inkább, mert mindez úgy a tanár, mint az összes növendékeknek közös munkája, közös haladása lesz.

Ha tehát a feleltetésben nemcsak a felelő növendéknek és a tanárnak, de a szó igazi értelmében az egész osztálynak jut ki a cselekvő munka, meg kell változtatnunk a feleltetés módjának külső feltételeit is, a környezetet. Ez a környezet a jelenlegi viszonyok között olyan, hogy a növendék vagy a padban, vagy a padok előtt a tanárja felé fordulva felel. A szoktatás első idejében ez megállhat, de később meg kell változnia ennek a viszonyoknak olyformán, hogy a növendék a padok előtt társai felé fordulva azoknak mondja el összefüggően leckéjét; szabadon mozoghat, magyarázhat, felhasználja a tanítás lehető összes eszközeit. (A természettudományi tárgyaknál ez maga után vonná az u. n. praktikumok gyakorlati studiumát is; ilyen szabad praktikum tudommal egyik-másik áll. képzőknél van is már.) Ilyen feleletek megtanításának a növendéket arra, hogy nem lehet a leckét monoton hangon „el-darálni“, mert ez a hallgató növendékeknek is visszatetszést szül, de igenis nemcsak a tárgyba kell alaposan belemélyedniök, hanem hozzá a hangot is megkeresniök; szembe kell nézniök sok reá irányuló feszült tekintettel abban a tudatban, hogy a hallgatóság is ismeri a tárgyat. A feleltetés ilyen módjának hatását nem kell különösen kiemelnem, magától is érthető.

A feleltetés külső feltételeinek, a környezetnek fokozatai tehát felelés padban kérdésekre, padok előtt kérdésekre, padban, majd a padok előtt összefüggően a tanárnak, végül a padok előtt társainak összefüggően, a tárgy természetéhez képest a lehető tanítási eszközök ügyes felhasználásával. E fokozatok a növendékek hajlamaihoz képest összevonva és párhuzamosan is alkalmazhatók.

A feleltetésnek ilyen alkalmazása elejét veszi a buzgó tanár ama szokásának, hogy a felelő egy-egy tárgyi tévedésébe azonnal belekapaszkodjék, újra s alaposan elmagyarázgatva neki azt az — esetleges aprólékos — részletkérdést; sokszor oda fejlődhetik e

szokás, hogy a tanár maga mondja el a felelő helyett a leckét. Ezzel t. i. nemcsak a növendék gondolatmenetét zavarja meg (tapasztaljuk magunkon, mikor megzavarnak tanításunkban vagy előadásunkban), de célját nem igen éri el vele, mert a megzavart növendék már csak azért sem figyelhet tanárja buzgó magyarázatára, mert azon töri a fejét, mi úton-módon jusson esszébe az elejtett gondolatsor, ha majd tanárja megint neki adja át a szót. A közbefűzött kiegészítő magyarázat analitikai természeténél fogva tehát az összefüggő, előadó feleletnél nem, csak a kérdések alakjában való feleltetésnél lehetséges s így a növendék is több alkalomhoz jut annak szabatos elmondására, amit megtanult, s az egész osztály aktív munkája is bizonyosabb.

A tanulás módjának ilyenén ismertetésében, valamint az ehhez simuló feleltetés ekkénti alkalmazásában — a képzői oktatásnak említettem összes tárgyaira kiterjesztve — látom én nemcsak az intenzívebb ismeretszerzés eszközét a növendékek részéről, de különleges célunk szolgálatában a modern tanítóképzésnek is — a mai viszonyok között — egyedül lehetséges eszközét.

*

Az élő szó készségének fejlesztésére azonban a magyar nyelvi oktatás keretében még egyéb eszközöket is találunk; ezek között a legközelebb fekvőt: az *írásbeli dolgozatok* igen alkalmas eszközt.

Az írásbeli dolgozatok célja kétségtelenül az, hogy a növendék gondolatait logikus összefüggésben, szabatos fogalmazással írásban is szépen ki tudja fejezni és ezzel együtt a helyesírást is begyakorolja.

A jó fogalmazáshoz igen élénk asszociáció szükséges. Az asszociációk azonban már nem tisztán tárgyi képzetekkel történnek, hanem ezek helyett már a nyelvi képzetek működnek. A fogalmak jegyei egy egyszerű nyelvi képzetbe zsugorodnak össze, hogy ezekkel annál könnyebben, tehát gyorsabban történjék az asszociáció, sőt ezek a nyelvi képzetek is, — amint Weszely¹⁾ nagyon helyesen nevezi őket — sablonos kifejezési formákká tömörülnek össze. Tehát a legfinomabb árnyalatú gondolatok is elkoptatott nyelvi sablonokban jelennek meg — de csak az írásban. A beszéd a gondolat árnyalatait is életre kelti. Fogalmazásainkban t. i. nemcsak a hangtalar. belső nyelvvel dolgozunk, hanem megjelenik vele együtt a gondolat fontosabb elemeinek kiemelésére mint a nyelv kíségtője az a belső, csak pszichikailag hallott *élőbeszéd* is a maga hangsúlyával, színezetével; azaz magunkban hang nélkül is épen úgy *beszélünk*, amikor gondolkodunk és fogalmazunk, mintha a támadó gondolatot egyszerre *élőszóval* mondanók el. Így keletkezik már bennünk a helyes szórend is a világos gondolat és a hangsúlyos, színezett beszéd gyors asszociációja révén. Már most természetes, hogy a gondolat is annál világosabban és gyorsabban jelenik meg,

1) A modern ped. útjain 350. és köv. 1.

minél több kész nyelvi sablon áll rendelkezésre, és minél életrevalóbb az élőbeszéd készsége. Weszely is azt mondja¹⁾, mindnyájan tapasztaltuk is, hogy stilizálás közben fennakadás esetén legjobban segít asszociáció folytatására az, hogy a már megírt részt *hangosan* olvassuk, „mert a hangképzetek ismét a szavak más irányú asszociációját mozdítják elő“. Amiben szegényebb a nyelv a gondolat hű kifejezésére, abban kisegít a hang. Hiszen tudjuk, hogy némely ember beszédében nem maga a tartalom, csak a hang is milyen sértő lehet.

Ha a hang ily fontos kiegészítője a gondolat kifejezésének, nem lehet megelégednünk a tisztán írásbeli fogalmazással, hanem ki kell azt egészítenünk a gyakori élő fogalmazással is, azaz a helyes élő beszéddel. Helyesen támaszkodik a modern fogalmazás-tanítás az élő fogalmazásra, mikor a gyermekekkel először csak azt iratja le, amit maguk is láttak, tapasztaltak, tehát amit élőszóval is nagyon jól el tudnak mondani. Az írásos fogalmazás csak akkor nyerhet biztosságot a világosságot és szabadságot illetőleg, ha az élő beszéd is ilyen; mert ilyen lesz akkor a *belső* nyelv is. Ekként a szó magasabb értelmében vett élő beszéd megtanulása az írásbeli dolgozatok javára esik. Az élő fogalmazás gyakorlására pedig minden lecke megtanulása és összefüggő előadása alkalmával nyílik tág tere a növendéknek.

Az írásbeli dolgozatokat tehát az élőszóbeli fogalmazás előzze meg; (ez azonban az iskolai dolgozatoknál minden növendékre nézve nem lehetséges); és kövesse a leírt dolgozatnak javítás alkalmával az egész osztály előtt való felolvasása és megbírálása tartalmi szempontból. Az egész osztály tanulhat belőle, ha a különbözőképpen sikerült dolgozatok közül néhányat — mindenki a magáét — felolvasnak. A felolvasással a külső írásbeli forma (helyesírás) eltűnik s jobban kiemelkedik belőle az élő gondolatsor, az összefüggés, a kerekdedség.

Az élő fogalmazás szabatos és gyors megtanítására maga a tanterv is kényszerít bennünket azzal, hogy az I. oszt.-ban kéthetenként, a II. oszt.-ban havonként, a III. oszt.-ban kéthavonként irat iskolai dolgozatot egy-egy órában. A dolgozatokat pedig nem lehet mindig annyira szóbeli gyakorlás útján előkészíteni, hogy egészen kialakult gondolatsorokat fogalmazzanak meg. A vázlatában összeállított tételt kell nekik összefüggően — egy óra alatt — tehát gyorsan megfogalmazniok. Az apróra feldolgozott témákon hamarosan túl kell esnünk s oda jutunk, hogy tapasztalati eseményt sem tud elbeszélni, kevésbé jelenséget leírni, ha ezeket dolgozaton kívül, élőszóval, tudatosan is nem gyakorolja. Egy óra alatt pedig előzetes élő gyakorlás nélkül nem várhatjuk tőle azt, hogy hamarosan megszerkessze, megstilizálja s helyesen még szépen le is írja gondolatait. Ellenben többre megyünk, ha a „társalgás“ alatt említettem fokozatokat, valamint az ily irányú tanulási és feleltetési

1) U. o.

módszert alkalmazzuk. Ebből a szempontból alkalmas lehet iskolai dolgozattárgyul valamely jelentés alakjába foglalt közéleti esemény, vagy valamely — nem szóról-szóra — megtanult lecke leírása is az erre alkalmas tárgyak köréből, egy órán belül, részint azért, mert ez mutatja meg a növendéknek, hogy az élő nyelvként jelentkező gondolatok az írásos fogalmazásban is élénkebbek lesznek, részint azért, mert az írásbeli dolgozatoknak tárgya szükségképp nem mindig a szépirodalom köréből veendő, de meg a más tárgyak köréből vett tétel az értekező stílus használatára is rávezeti a növendéket bevezetésként. Ugy gondolom, Váró Ferenc hangoztatta a gimnázium retorikai képzéséről irt cikkében, hogy inkább adassék a retorikai képzéssel a növendék kezébe a mindennapi szükségletű kenyér, mint a szépirodalmi termékekkel a nyalánság. Mindenesetre találó nyilatkozat volna általában is a középfoku anyanyelvi képzésre, ha nem vennők a szépirodalmat már tartalmánál fogva is olybá, mely az esztetikai neveléssel együtt az értelmi és nemzeti irányu képzést is szolgálja.

Másként áll a dolog a házi dolgozatokkal. Azokat kényelmesen, apróra kidolgozhatja, sőt tisztázás előtt fel is olvashatja a növendék, tehát az élőszó közvetlensége is segítségére van a stilizálásban. Az iskolában ellenben csak úgy sikerülhet az egy óras ex abrupto dolgozat jobban, ha a gondolat az *élő* nyelv hatásával cseng a fülébe. Azt az ellenvetést pedig nem lehet tenni, hogy sok kitűnő írónk van, aki pedig nem igen jó előadó. Az ilyen író többnyire már kiforrt tehetség, aki ha nem rendelkezik is az élőszó készségével, lelkében bizonyára *hallja* is azt, amit ír, de amit nem tudna egyuttal úgy elmondani is. A mi növendékeink nevelésénél erre nem támaszkodhatunk; nekik az ismeretközlés külső feltételeit is minden körülmények között meg kell adnunk.

A dolgozatok felolvasásához járul végül azoknak elmondása, illetőleg *előadása*. Ezáltal válik teljessé az a folyamat, mely a szabad előadás előkészítésére szükséges különösen a gyakorlat kezdetén. Az élőszó készsége segíti az anyag rendszeres kidolgozásában, ez a rendszeres kidolgozás pedig feltétele a világos, jó előadásnak. És evvel célunk szolgálatában a képző keretein belül, melyben a filozófiai befejezettséget jelenleg a növendékek nagyon fiatal volta miatt sem adhatjuk meg, a növendékeknek u. n. *önállósága* kérdését is közelebb visszük a megvalósítás felé. Természetes, hogy a növendék otthonosabb annak előadásában, amit maga dolgozott át minden részleteiben megokoltan, mint amit mások után egyszerűen reprodukál. Az ismeretek terjesztésében éppen ebben az egyéni feldolgozásban rejlik az eredetiség, foganatja is az élőszó minőségétől függ. A III. és IV. osztály dolgozati tételei között tudvalevőleg szónoki beszédek is szerepelnek. Bizonyára nemcsak azért, hogy a növendék azt *megírja*, s átadja tanárjának javítás végett, azután pedig élettelenül ott vesszen a füzetben. A lehetőséghez képest minél több növendékkal el is kell azokat mondatnunk, illetőleg elszónokoltatnunk. De hogy tudhassa kellő

hatással elszónokolni a saját beszédjét az olyan növendék, aki még a könnyebb elbeszélő stb. tárgyú dolgozatát sem gyakorolta az előző években elmondani, az előszó varázsával életre keltetni. Az sem elég, hogy a dolgozat tárgyaként kidolgozott beszédekből kiválogassunk egy-két jobbat s azokat mondassuk el szerzőjükkal a gyakorlóban ünnepségek alkalmával. Bizonyos, hogy a kevésbé törekvők nem igen dolgozzák ki azokat szónoki szempontból, mert tudják, hogy csak a tehetségesek fogják a beszédet tényleg megtartani. Ezért kellene ennek kötelezettségét minden növendékre kiterjeszteni. Sajnos, ez a mai munka mellett nem lehetséges.

Ime az előszó készségének, mint nevelési rendszerünk minden ágába behatoló eszköznek, mily perspektívája nyílik meg csak az iskolai dolgozatokkal kapcsolatban is.

A szélső keretekbe: egyfelől a társalgás, másfelől a szónoki beszéd alkotta keretekbe illeszkedik bele a maga technikai és művészi elemeivel a *mesélés*; prózai és költői műfajok *felolvasása*; ugyanezek *magyarázása*; *szavalás*; *szabad előadás*. Egybeállítva az előszóra való nevelés fokozatait:

Társalgás Tanulás Felelés	Mesélés	Prózai, ill. költői műfajok				Szónoklat
		fel- olvasása	magyará- zása	szavalása	szabad előadása	

A *mesélés vagy mesemondás* igen alkalmas eszköze a vonzó beszéd begyakorlásának. Nem a téli kuckó öregasszonyos, monoton előadású meséiről van szó, bár ezeket is szívesen hallgatja a gyermek s talán már innen ered monoton beszédjének hangja. A tanító mesemondásának tudatosabbnak kell lennie. A mese hőseit szavával mintegy elevenekké kell tennie, hangjában a mese személyei iránt táplált rokon- vagy ellenszenvének is meg kell rezdülnie, szóval drámaiassá, festőivé tennie mesemondását. Ez bizony még a legderekkabbat is próbára teszi. Mai népiskolai rendszerünkben pedig elég helye jut a mesemondásnak, hiába panaszkodott nemrég Mikszáth Kálmán, hogy kiveszésnek indul a magyar művészi mesemondás. Igaz, hogy a művésziességgel nem sokat gondolunk. Nem tanítjuk meg rá a tanítójelöltet, de talán még mesét sem mondatunk velük. Pedig alkalmunk is van rá. S mégis megteszszük, hogy az I. osztályban minden előkészítés és átmenet nélkül szavaltatunk, mert a tanterv kívánja, ahelyett, hogy előbb mesét mondatnánk. Pedig olvasmányi anyagunkat is úgyszólván a mesék legegyszerűbb fajain, a gyermek- és állatmeséken kezdjük, folytatjuk a népmeséken, a monda különféle fajain át, míg a költői és prózai elbeszélésekhez jutunk. Miért ne lehetne az olvasmány tartalmának elmondását a művészi előadás elvei szerint megkövetelnünk? Még sok idővesztéssel sem jár, de annál több haszonnal. Itt is ép oly eredménnyel használhatjuk fel a környezetet; azaz a növendék saját társainak is mesélhet a padok előtt. Mesemondását

meg is bírálhatjuk. A tanár sem veszít tekintélyéből, ha maga is példát mutat a művészi mesemondásra s rávezeti növendékeit annak kellékeire: a mesemondó modorára, a hang színezésére, erősségének változataira, a szünetekre stb. A II. osztály magyar nyelvi anyagában ott szerepel a mese minden műfaja; a növendéknek elméletileg is bele kell hatolnia a népköltészet e naiv termékeibe; mennyivel tisztultabb lehet már ilyenkor a felfogása s mennyivel élénkebb maga a mesemondás az előző gyakorlat után. Mint II. éves már érvényesítheti is ebbeli gyakorlatát, ha a gyakorlóban való hospitálása alkalmával, pl. a tanítás megkezdése előtt, szép mesemondásával leköti a gyermekek figyelmét. Mint III. és IV. éves próbatanító egyenesen rá van utalva erre az előzetes gyakorlatra.

A prózai, illetőleg költői művek felolvasása szintén fontos tényezője az előadási készség fejlesztésének. Szükségessége szinte parancsoló. Nem a kifogástalan olvasást értem, hanem legalább a művészi felolvasás megközelítését, amit sok felolvasó nem tud elérni. A rá való nevelés nehézségeit avval szüntethetjük meg, ha nem választjuk el tőle az olvasás technikáját. Mint már említettem, az olvasás technikájának együtt kell haladnia a művészi elemek érvényesítésével, miként pl. a zongorajátéknak is együtt kell haladnia a hangjegyolvasás komplikáltabb folyamatával. A nehézség abban rejlik, hogy már meggyökeresedett hibákat kell irtanunk.

Általában párhuzamosan halad az élőbeszéd, az írás és olvasás tanítása. Ezek összefüggésének megértetése után a tanár a maga olvasási mintáját mutatja be többszörösen, minden különböző természetű olvasmányon. Majd előkészíti a növendékeket erre. Ez előkészítés szükségképen az olvasmány tartalmi, tehát gondolati és érzelmi világába való mélyebb behatolással jár, szóval *az olvasmány megmagyarázására* vezet. Ily előzmények után tanulja meg a növendék a felolvasást, megállapítva az olvasás alaphangját, menetének tempóját, a gondolatok és érzelmek fontossága szerint a hangsúly változatait, a hang színezését, erősségét, a tartandó szünetek különbözőségeit. Tanulása eredményét bemutatja, azaz felolvas; a tanár az osztállyal megbírája a felolvasást.

Kezdődik ez a gyakorlat az I. osztályban, érvényre jut a II.-ban a kisebb költői műfajok tárgyalásánál s bizonyos tökéletességet kíván már a III. osztályban, ahol a szinműirodalom remekait szerepekre osztva az osztály jókora hányada olvassa a magyar órán.

A II. osztályban a kisebb műfajok vannak soron. Minthogy a kézikönyvek gyűjteményei a magyar irodalom szélesebb ismertetésére nem elegendők, más könyveket és szerzőket felhasznál a tanár. Kijelöl tehát 1—2 növendéket, ezeknek átadja tanulmányozás végett a következő órán az egész osztály előtt ismertetendő költeményeket, amelyeket ezek nemcsak felolvasnak, de a maguk felfogásában *meg is magyaráznak*. Így ismerik meg aktív tevékenység útján az értelmezés, magyarázás feltételeit s ha célt akarnak érni, okvetlenül világosságra kell törekedniök. A téves felfogás eloszlátását természetesen nem mulaszthatja el a tanár.

A felolvasás gyakorlása így kapcsolódik egybe a magyarázással és evvel legtermészetesebben előkészítettük nemcsak a *szavalásnak*, de magának a *szabad előadásnak* is útját. Még csak egy lépcsőfokot kell emelkednie a növendéknek, ezt pedig az eddigi fokok után már könnyebben megteheti, s elérte ő is, a tanítóképzés is e téren célját.

A tananyag				
elmélete.	alkalmazása			
	a gyakorlati beszédben	az írott beszédben	az olvasásban	az előadásban
I. Grammatika. <i>Hangtan :</i> <i>Szótan :</i> <i>Mondattan :</i>	A hangok kiejtése.	A betűk fonetikai írása.		
	Az érzelem, indulat hangjai.	?		
	Hangsúly összetétel.	A szók etimológiai írása összeírás, elválasztás.		
	Hangsúly, szólam, szórend, lélegzés, szünet.	Interpunkció.	Gyakorlás.	
II. Stilisztika.	<i>Az élő beszéd.</i> Hangulat, tempó, akció.	A stílus. A különbség. A fogalmazás.	Az írott beszéd megfeleltetése.	Mesemondás. Szavalás.
III. Poétika.		A kötött stílus. Költői nyelv. Műfajok. Széppróza.	Érvényesítés. Elmélyedés.	Mesemondás. Szavalás.
IV. Retorika.		Tudományos próza. Szónoki beszéd.	Érvényesítés. Elmélyedés.	Szabad előadás. (Megértetés). Szónoklat. (Meggyőzés, rábírás).

A *szavalás* tanításáról nem kívánok bővebben szólni, részint mert ennek tökéletesítése a színiiskolák feladata, és így a ráter-

mettségnek is nagyobb fokát kívánja meg, mint az előszó említetem egyéb szükséges tényezői a tanító szempontjából, részint, mert a tanítóképzőnek erre elegendő ideje sincs.

Igaz, hogy *szabad előadások* gyakorlására sincs elegendő időnk, de erre a szociális tevékenységű tanítónak több szüksége van, mint a szavalásra. A szabad előadások irányítására az egyes tudományszakok tanárainak van legnagyobb befolyásuk, megengedvén különösen a két felső évfolyam növendékeinek, hogy a gyakorlás kezdetétől ne csak a leckét mondják el, hanem azt szabadon, esetleg saját felfogásuk és egyéniségük érvényesítésével is előadhassák a tanítási eszközök, kísérletek felhasználásával. Ezzel megtanulják az illető szaktudomány nyelvét, de megismerik azt az utat is, melyen a tanulatlan nagy tömegeket kell az ismeretszerzésre rávezetni, megtanulják a tárgy kezelési és előadási módját. Ennyit — meggyőződéseim szerint — a mai tanterv keretében is veszteség nélkül, sőt nyereséggel lehet megkísérteni.

A tárgyalt eljárások fokozatos alkalmazása közelebb vihet bennünket célunkhoz, bár nyilvánvaló, hogy még így sem fog minden növendékünk egyforma előadásbeli ügyességgel pályájára lépni, de legalább céltudatos törekvéssel megadtuk nekik a lehetőséghez képest az irányt, alkalmat és módot hozzá.

*

Már csak most összefoglaló áttekintésében szemléljük a magyar nyelvi oktatásnak egymással párhuzamosan egymást kiegészítően haladó négyes alakulatát: a beszéd, írás, olvasás, előadás tanítását, mindenütt a mai tanterv anyagából merített elmélethez, mint annak gyakorlati kivitele alkalmazva. Az első beszédből kiindulva az írásos beszédre, arról a megelevenítő írásra: azaz az olvasásra és erről az előadásra, mint az előbeszéd művészi magaslátára jutunk.

Az elméletet tekintve, a szóbeli előadás gyakorlása csak az I., II., III. osztályra szorítkozik, mert azok anyaga a grammatika, stilisztika, poétika, retorika. Természetes, hogy a IV. osztályra is esnék gyakorlat, ha elég idő fordíthatatnék arra az irodalomtörténet mellett. A pótló olvasmányok azonban itt is alkalmat nyújtanak erre. Viszont a IV. osztályban volna helye a három éven át szerzett előadásbeli ügyességnek gyakorlati alkalmazására nemcsak a gyakorlóban, ismétlő iskolában, de az ifjúsági egyesületben, sőt a helyi viszonyok szerint az iskolán kívüli egyesületekben is. Azonban nem mindegyik növendéknek jut alkalom, sem idő a gyakorlásra. De még ily szűk keretek közt is valamennyi kilépő növendék nagyjában bírja az előszó elméleti és gyakorlati feltételeit. Intenzívebbé ez csak az irodalmi oktatás mellé párhuzamosan állítandó retorikai studium behozatalával tehető. És mérlegelve az előszó készségének mélyítő hatását a növendék egész szellemi életére, nem hagyható figyelmen kívül sem a mai tanterv keretében, még kevésbé a szociális viszonyok fejlődését is figyelembe vevő modern magyar tanítóképzés jövőendő alakulataiban.

Ezekben iparkodtam az előszóbeli készség fejlesztésének gyakorlati rendszerét összeállítani a mai tanterv rendszeréhez alkalmazva és kimutatni, hogy 1. a tanítóképzés szociális irányú fejlődése megköveteli az erre való intenzívebb nevelést, 2. hogy az eszközök céltudatos alkalmazása az értelmi nevelésnek is hathatós segítője, anélkül, hogy megbolygatná a mai tanítás rendjét és menetét, 3. hogy módszeres alkalmazása különösen a tanítóképzés, e speciálisan pedagógiai iskola rendszerébe bele illik, mert a növekedéknek szóló ismeretközlés célzata itt szorosan összefügg a részéről történendő továbbterjesztés célzatával, ami főkritériuma a pedagógusokat nevelő intézeteknek; ezt a kritériumot azonban sem a tanítóképzés, sem a tanárképzés mai rendszerében nem találjuk meg. De még a retorikai elméleti tanításunkban is, — érthető okokból — csak a kidolgozásig haladunk, az előadásra (akció) pedig nem fordítunk gondot. Pedig a középiskolával szemben, ha nem is rétor, de előadót igen is kell képeznünk. Már pedig a jó előadó már nem messze van a szónoktól. Tehát a szó igazi értelmében vett retorikai képzést is fel kell vennie a tanítóképzőnek tananyaga közé.

Egyetemenlegesen meg kell vitatnunk a kérdést, mert nem lehetem, hogy napirendre térünk felette akkor, amikor a széles néprétegeknek tanítása, szociális átalakulása, a helyes eszközöknek, irányoknak lázas keresése hatja át különösen a tanítóképzői tanárságot, és amikor az előadási készség fejlesztésében egy nem alárendelt szerepű eszközt kell látnunk a tanítóképzés általános, nagy céljának szolgálatában.

(Léva.)

Dr. Novy Ferenc.

A porosz miniszteriumnak az iskolák megvizsgálására vonatkozó utasítása.

A porosz népiskolák berendezéséről, feladata és céljáról általánosan csak jó régen, 1872-ben történt intézkedés az „Allgemeine Bestimmungen“-ban. Azonban korunk reformhullámai itt is megmozgatták az illetékes köröket s a porosz közoktatásügyi miniszterium 1908-ban kiadta az iskolák megvizsgálására vonatkozó utasításokat (Weisungen betreffend die Schulrevisionen).

E rendelet tudtommal elkerülte a mi pedagógiai sajtónk figyelmét, pedig egyfelől új oktatótervünk fölötté érdekes összehasonlításra indíthat bennünket, magyarokat, mely nézetem szerint bizonyos tekintetekben önérzetünk emelésére is alkalmas lehet; másfelől pedig azért érdekes e rendelet, mert porosz pedagógiai körökben élénk eszmecsere és tevékenységet idézett elő, s e körök akkora fontosságot tulajdonítanak ez utasításoknak, hogy „megszívlelésre méltó javaslatok miatt bizonyára Poroszországon túl is figyelmet érdemel.“ (W. Rheinen, Zuid en Noord, I. évf. 1. sz.) Igen jellemző e rendelet azért is, mert meglátjuk belőle, hogy maguk a porosz pedagógusok mit tartanak

olyan erejűnek, ami (szintén Rheinen szerint) „a reformtörekvéseket az anyag kiválasztása, az oktatótervek föllállítása és az anyag átdolgozása tekintetében *új irányba* terelheti.” — Valóban találhatók benne megszívlelésre méltó elvek, gondolatok. — Mindezeknél fogva a következőkben közlöm az utasítást:

1. A tantervek és tanmenetek gyakran nagyon sok oktatóanyagot tartalmaznak; ezáltal könnyen megrövidülhet az alapos földolgozás s fölmerül az oktatóanyagok fölületes átvételének veszélye. Ettől óvakodni kell; inkább az anyag terjedelmét kell korlátozni, ha különben az utóbbinak csupán mechanikus elsajátítását lehetne elérni s a tanulókat nem lehetne az anyag fölötti uralomra vezetni. Ez irányban a tantervek és tanmenetek alapos revizóra szorulnak.

2. Az oktató eljárás túlságosan gyakran történik csupán kérdés és felelet alakjában: a gyermek öntevékenységének és önálló alkotásainak (az önálló összefoglalásnak, előadásnak, számvetésnek, mérésnek, valamint az önálló följegyzéseknek) nagyobb teret kell engedni. Emellett a kérdés nagyon sokszor csupán az egyes szavakkal való kiegészítésre, sőt magától érthetőre irányul; a kérdések nagyon könnyűek s csak kevésbé költik föl a gyermek érdeklődését; jobban meg kell feszíteni a gyermek gondolkozó és ítélő munkáját.

3. Az oktatóanyag tárgyalása — különösen az olvasmányok, a versek, az egyházi énekek, a bibliai és világtörténelmi elbeszélések — sokszor az anyagnak szétforgácsolásává fajul. Így nagyon kevésbé serkentővé, érdeklődést keltővé, képzővé, hanem ellenkezően: inkább át nem tekinthetővé és fárasztóvá lesz, s igazi eredményt nem szülhet. A magyarázat csak annyiban alkalmazandó, amennyiben ez a magyarázathoz szükséges; ellenben különösen ki kell emelni — a gyermekek közreműködésével — a főszempontokat, s különösen a főgondolatok, poetikus anyagoknál lehetőleg a poetikai tartalom megértetésére kell törekedni. Eszerint oly segédkönyvek (olvasmányok, egyházi énekek magyarázatai stb.), melyek az anyagot e nem helyeselhető módon tárgyalják, az oktatáshoz alkalmasaknak többé nem tekinthetők.

4. A szó- és írásbeli kifejezések gyakorlására különös gondot kell fordítani. Arra kell képesíteni a gyermeket, hogy gondolatait érthetően és nyelvileg helyesen fejezze ki.

Emellett el kell kerülni azt, hogy a szóbeli előadásoknál (pl. az elolvasott olvasmányok, költemények és dalok tartalmának elmondásánál, leírásoknál, meséknél, a fogalmazás előkészítésénél) csupán egyféle, meghatározott szófüzést követeljünk s hogy ezeket valamiképen gépiesen begyakoroltassuk; inkább lehetőleg szabadságot adjunk a gyermeknek az előadás formája tekintetében; csupán a tárgyi szempontból helytelent kell kijavítani.

Az írásbeli kifejezésben való gyakorlásra nem elegendők az aránylag ritkán készülő és sok szempontból célszerűtlenül előkészített fogalmazások, hanem szükséges a rövid gondolatsorok leírása

által való gyakori, lehetőleg naponkénti gyakorlás. Ez apró mondatkák kiírásával (nemcsak leírásával) már az alsó fokon kezdődik, s a következő fokokon kibővül rövid följegyzések alakjában, melyek lassanként lehetőleg minden különös előkészítés nélkül készítendő, s amelyek tartalma a különböző oktatótárgyakban tanultakból, valamint a gyermek élményeiből és megfigyeléseiből merítendő. Az ily följegyzések nemcsak a nyelvtárgyalás, hanem más oktatótárgyak, nevezetesen a reáliák révén is készítendő. A javítás rendszerint az osztályban a tanulók által történik.

Ami a tulajdonképeni fogalmazást illeti, ezek föladatai a tárgyalta oktatóanyagból, valamint a gyermek élményeiből, megfigyeléseiből választandók; leveleknél és üzleti fogalmazásoknál azokat a viszonyokat kell figyelembe venni, amelyek az életben találhatók. Oly föladatok kizárandók, melyek távol esnek a gyermek gondolkörétől, melyek túlmennek ennek fölfogó és képzelő erején, s amelyek nagyon is könnyen üres beszédre indítják, nem pedig annak kifejezésére, amit maguk gondoltak és éreztek. A kidolgozásnál általában kerülendő valamely határozott szó- vagy mondatfűzés begyakorlása. Habár a főgondolatokat s a tagolást a tanító és a gyermekek közös munkájából nyerjük is, azért az utóbbiaknak a részleteknél a kifejezés alakja tekintetében lehetőleg teljes szabadságot adjunk. A felső fokon az előkészítés, amennyire lehetséges, mindinkább vonuljon vissza. Továbbá a tanító a hibákat nem már a bejegyző-füzetben javítsa; ez esetben a tisztázatot csupán a szépírási gyakorlatok szerepere súlyedne le. Ellenben egyes gyermekek fölolvashatják a fogalmazás kidolgozását, melyeket a tanító megbeszélés tárgyává tesz, maga a tanuló pedig a bejegyző-füzetben kijavít. A tisztázatot áttekintése a tanító föladata. A dolgozatok visszaadásakor éppen úgy, mint azok megbeszélésekor különösen az oly hibákat kell fejtegetni, melyek gyakoribbak. Ez alkalmat szolgáltathat egyuttal az eféle hibák jövőbeli elkerülését célzó gyakorlatokra is. A helyesírási gyakorlatok s a fönntemlített följegyzések egyáltalában jelentősebbek és nagyobb eredményűek lesznek, mint az oly gyakorlatok, melyeket némely helyen — sokszor tetemes idő ráfordításával, — az ú. n. nyelvgyakorló könyvekkel kapcsolatosan űznek. A nyelvtárgyalások célja a népiskolában lényegileg arra szorítkozik, hogy a nyelv helyes szóbeli és írásbeli használatát elősegítse; ennél fogva az órarendben ezekre túlságosan sok időt nem kell kijelölni.

5. Ami a vallásoktatást illeti, a fönnálló oktatómenetek figyelembe vételével oda kell hatni, hogy az anyaggal való túlhalmozás elkerültessék, mert a sok anyag a vallás-erkölcsös hatást csökkenti. Lélektelen betanulás ne hódítson tért. A vallásanyag emlékeztetvése tekintetében a fölöslegét kerülni kell.

6. Mert a számvetésre nézve az élet követelményeinek figyelembe vétele irányító hatású, a műveletek végrehajtásában való készségre, a föladatok megoldásában való önállóságra, valamint a föladatok szerkesztésében az élet való viszonyainak figyelembe véte-

lére gond fordítandó. A számvető készséget az egész számoktatásnak kell szolgálnia, de szolgálniuk kell ezt különösen az órák elején el nem hanyagolható rendszeres ismétlő gyakorlatoknak is (a meg nem nevezett és megnevezett mennyiségekkel, törtekkel, váltószámokkal végzett alapműveletek köréből, sorok, stb.). Minden fokon föltétlenül ama cél felé kell törekedni, hogy a gyermekek a föladatak önálló megoldását tanulják meg; nem tűrhető, hogy az oktatók, amint ez nagyon is gyakran történt, a föladatak megoldásánál folytonosan vezessenek és segítsenek; hiszen az életben a tanulóknak majd egyedül, segítség nélkül kell végezniök a számműveleteket. Továbbá különös figyelmet kell fordítani arra is, hogy a példák kiválasztásánál a gyakorlati élet viszonyait vegyük figyelembe. Már az alsó fokon kell alkalmazott példákat megoldatni, melyek a gyermek fejlettségének mértéke szerint a való, a gyermekhez közel fekvő állapotokat figyelembe veszik. De különösen a felsőbb osztályokban kell az alkalmazott számvetéshez való példákat figyelemmel azokra a viszonyokra, melyekbe a gyermekek majd későbbben jutnak, a gyakorlati élet különböző vonatkozásaiból (a házi, a mezőgazdasági, ipari, kereskedelmi, közlekedési, jótékonyági stb. életből) meríteni; a helyi viszonyokat ebben különösen figyelembe kell venni. Az önálló táblai számvetést is szorgalmasan kell emellett gyakorolni.

A tanítók folytonosan az említett szempontok figyelembe vételére utasítandók és szükség esetén erre kioktatandók, különösen ha a használatban levő kézikönyvek, melyek sok tekintetben javításra szorulnak, kellő vezetést nem nyújtanak. Az eféle kiszámításokkal nem szabad oly későn kezdeni, amint ez nem ritkán történik. Időnyerés, végett némely megelőző anyagot rövidebben kell tárgyalni, különösen a fölösleges dolgokat ki kell zárni (mint pl. a közönséges törtek, az időszámítás, a nagy és sok számjegyű számok nagyon terjedelmes felölelését, e számolófüzetben álló összes példák teljes kidolgozását stb.). Itt is inkább szorítsuk meg az anyagot, sem hogy e tárgynak az életre fontos területeit ne dolgozzuk föl a gyermekekkel alaposan és a teljes készség eléréséig. Az oktatótervek és anyagfelosztások e tekintetben átdolgozásra szorulnak. Az érvényes pénznemek, mértékek és súlyok pontos ismerete természetesen elerendő. Alkalmas helyeken egyszerű alakban gazdasági kioktatások (pl. a család, a község, az állam háztartásáról, a biztosításokról stb.) nyújthatók.

A felső fokon terület- és köbtartalomszámítások is végzendők, ugyancsak az élet való viszonyainak figyelembe vételével; terjedelmüket az iskola faja határozza meg. Emellett első sorban gyakorlatiasan és szemléltetve kell méréseket végezni a tanteremben, az iskolaépületben, az iskola udvarán, s ezek alapján számoltatni. A méréstani oktatásnál általában jobban kell kiemelni a gyakorlati alkalmazást.

7. A szülőföld ismertetése mindenütt gondos ápolásban részesüljön. Ez nemcsak a földrajzi oktatásra érvényes, hanem a szülőföld történetére, a szülőföld mondáira, emlékeire (Denkmäler),

épületeire stb. is; a gyermeknek továbbá meg kell ismerniök szülőföldjük nevezetesebb növényeit, állatait, ásványait, s ez ismeretekre lehetőleg a szabadban tett séták stb. alkalmával vezetendők.

8. A történelmi oktatásban a német történet régibb és középkori részei a fontosabb életképekre szorítandók; ezek számát és kivitelét az iskola faja határozza meg.

A főgond az újabb hazai, különösen a porosz történelemre fordítandó; ennek annnyival több időt szánhatunk, minél inkább korlátozzuk a régibb- és középkori történetet. A nagy választófejedelmektől kezdve az anyagot behatóbban és meg nem szakított sorrendben kell tárgyalni. Ámde nem csupán az állam külső hatalmának fejlődését kell tárgyalni, hanem kellő módon figyelembe kell venni az ország belső fejlődését s a népjólétért alkotott intézményeket is. A tanítás ne csak tényeket soroljon föl, hanem eleven és szemléltető eljárással gondolkozásra és érdeklődésre indító is legyen. A cél tartandó szem előtt, hogy a gyermekek a hazai történet legfontosabb részeinek biztos ismeretével hagyják el az iskolát; evégből gondos gyakorlás és megrögzítés, valamint a főadatok rendszeres ismétlése szükséges.

9. Az utóbb mondottak a földrajzra nézve is állanak. A gyermeket főképen a hazai földrajzba kielégítő mértékben éppen úgy be kell avatni, mint a hazai történetbe. A jelenkor követelményeinek megfelelően nem hagyhatók figyelmen kívül Németország gyarmatai és világforgalma, valamint fontosabb közlekedő eszközei, kereskedelmi összeköttetései sem.

10. A természetrajzi oktatás ne keresse föladatait száraz leírásokban és osztályozásokban, hanem abban, hogy a természet tárgyainak alkata és elete közti kapcsolat megállapítsa, és a természet tárgyainak egymáshoz való viszonyát figyelembe véve, a gyermeket a természet megértésébe bevezesse és a gyermekek természetérzékét hathatósan fejlődésnek indítsa. A tárgyalást lehetőleg maguknak a tárgyaknak a megfigyelésére alapítsuk s amennyire az kivihető, a szabadban (iskolai kertek, séták) való tanítás is kiaknázandó. A természettanban a megbeszélésre kitűzött tünetmények ismerete, a természeti jelenségek megfigyelése vagy kísérletek alapján keletkeztetendő. Fontos, hogy a természeti tettek, vagy természeti erőknél a természet háztartásában vagy az ember szolgálatában való jelentőségét megértessük. Alkalmas helyeken, különösen ott is, ahol az ember testalkata és elete képezi az oktatás tárgyát, behatóan föl kell ölelni az egészségtant. Mint minden szaknál, ügyelni kell jó szemléltető eszközök gondos és célra-vezető használatára?!

(Igló.)

Karoliny Mihály.

Irodalomtörténeti oktatásunk s egyik tankönyvünk.

Bánóczi és Weszely nemrég megjelent tankönyve iránt szakörökben eleve nagy volt az érdeklődés. Stilisztikájuknak és költészettanuknak tudható be a várakozás, mely irodalomtörténetükhöz fűződött. Ezt a most már kezünkön forgó tankönyv teljes mértékben kielégítette. Jelen fejtegetésemben kísérem meg beszámolni azokról a benyomásokról, melyeket olvasása közben merítettem.

Kezdem az Előszón, melyből tájékozásul a következőket tudjuk meg: Az irodalomtörténetet a XV. századon kezdi a könyv, mert az előbbi korszakok anyaga nyelvtörténeti s nem irodalomtörténeti dokumentumokat tartalmaz. Ez helyes álláspont. Hozzátehetnék volna a szerzők, hogy már azért sem szükséges a Halotti beszéd és a többi nyelvemlék tárgyalása, mert ezt a feladatot stilisztikai tankönyvük már elvégezte. Már pedig nekünk nem szabad fölöslegesen halmozni az anyagot, mert a mi iskoláinkban ugyanis kísért a tanulók túlterhelhetésének réme. Felemlíti az Előszó, hogy az irodalomtörténet fordulópontjait nem köti ez a tankönyv a politikai történet fordulópontjához.

Ez is helyes eljárás, mert a politikai felosztás heterogén szempont. De a megokolás, hogy „a mohácsi vész szomorú politikai következményeit sehogysem lehet az irodalomnak éppen ekkor kezdődő föllendülésével párhuzamba vonni” — nem plauzibilis, mert igenis lehet. De erre még visszatérek. A methodust ez nem érinti, az új és logikus.

Elmondja az Előszó, hogy az olvasmányi részben nem költői anthológiát adnak, hanem az elméleti rész elmélyítésére törekednek, mégpedig az új kor irodalmáról való tudást akarják vele kiegészíteni. Nagyon helyes.

Az új irodalomra vonatkozó olvasmányi rész nyújtása a tanár és a házi olvasmány dolga s e tankönyvnek különben is egyik jelessége, hogy fonalán a szaktanár megállapíthatja saját teendőjét és az ifjúságra kötelező házi olvasmányok jegyzékét. És hogy az olvasmányi részben az újabb írókra vonatkozó tudást mélyíti, nem a régiekét, az is kitűnő methodusról tanuskodik. Mert ha a régi irodalmat akarták volna a szerzők az olvasmányi részben felölelni, a műveket is le kellett volna nyomtatni, hiszen *régi* századok szellemi művei tényleg magyarázatra szorulnak a *jelen* nemzedék előtt. De ezt az anyagot elvégezte jóformán a stilisztika és a két osztályra szánt poétikai oktatás. Az újabb írók műveinek magyarázása — tankönyvben — már nem oly jogos, az iskolai magyarázatuk nem lehet állandó, mert nem megállapodott, a szaktanárt ebben megkötni nem lehet. Az ő egyéni eszthetikai műveltségére kell bízni értékelésüket. A művek puszta lenyomatására pedig sem tér sem szükség nincs.

Igy legjobb methodikai eljárás tényleg egy irodalomtörténeti tankönyvben az olvasmányi résznek olyképp való megszerkesztése, mint azt ez a tankönyv megoldotta.

Áttérek magára az elméleti részre. Itt több szempont kínálkozik e könyv tanulságos voltának illusztrálására. Mindenekelőtt azt fogom vizsgálni, mi az új e könyvben, miben tér el a többi ily tárgyú tankönyvtől, mennyiben gyarapítja a methodikai és tárgyi tudást.

A tankönyv sorrendjén haladok ismertetésemben. Az 5 oldalon olvassuk, hogy a krónikák nélkül nem volna sem Vörösmartynk, sem Aranyunk. Szabatosabban nem lehetett volna a krónikák becsét megjelölni. A 7. oldalon az irodalom felosztása: a humanizmus és klastromok irodalmára, a reformáció és ellenreformáció a hanyatlás irodalmára, a nemzeti irodalom felujulásának, felvirágzásának és a legújabb irodalom korszakaira: szintén új és nem ephemer értékű felosztás. Nagyon szép és eredeti az egész 8. oldalon a humanizmus jellemzése és Zsigmond király jelentőségének kiemelése irodalmunk s művelődésünk felvirágzásában. A 10. oldal, hol Vitéz János és Mátyás király irodalomtörténeti jelentőségéről van szó, szintén eredeti, szabatos, mély. A Corvináról a 11. oldalon a legújabb tudományos kutatásokon alapuló szép áttekintést kapunk. A 14. oldalon a kodexek másolóiról új, humoros megjegyzések találhatók. A kodexek számáról és kiadásairól szintén számos új felvilágosítást adnak a szerzők. A 16. oldalon Corvin, II. Ulászló humanista törekvéseiről találunk érdekes megjegyzéseket. A 19. oldalon a következő kitételek vannak: „Mohács csak politikailag lett nemzeti létünk nagy temetője.” Szörnyű csapás volt; a magyar állam különléte negyedfélszáz évre elhomályosul általa.

De a magyar művelődés nem hanyatlott el Moháccsal. A nemzet minden tétova és megszakítás nélkül tovább halad s évről-évre gyarapítja szellemi birtokát. Mohács után áll elő a magyar iskola s a magyar közműveltség, a csiszolt magyar nyelv és a magyar irodalom. Kitűnt a mi történetünkben is, hogy egy nemzet szellemi élete gazdag fejlődésnek indulhat a politikai viszonyok kedvezése nélkül is.

Ez a következtetés nem egészen helyes. Éppen az elfogyott, megromlott magyar nép állapotán való kesergés erős érzése virágoztatta fel az irodalmat, mint Jeremiás siralmi is Jeruzsálem romjain zendültek fel. Tehát *van* szoros kapcsolat a nemzet politikai sorsa és irodalma közt.

Akadhatnak olvasók, akik a szerzők e szavaiból azt olvashatják ki, hogy a nemzet nem törődött függetlenségének elvesztésével, művelődött, épített tovább s nem bánta a romokat . . .

A 22. oldalon felemlítik a szerzők Haller Hármas historiájának hatását Csokonaira és Aranyra. A 23. oldalon a hegedős és lantos közt tett erőltetett különbséget küszöbölik ki az irodalomtörténet-

ből, mely eddig azt tartotta, hogy a hegedős műveletlen volt, a lantos művelt; pedig a humanista Ilosvai is hegedősnek nevezi magát. A 31. oldalon a szerzők megmagyarázzák az „Adria tengernek Syrenaiá” címet, mely magyarul azt jelenti: „Énekek az Adria mellől.” A mi növendékeink nem igen tanultak latint s azért az ilyes magyarázat nagyon fontos, de más középiskolák növendékei is bajosan tudják Zrínyi Miklós költeményei címének értelmét. A 62. oldalon találjuk a következő új és mély megfigyeléseket: „A nyelvújítással szemben mindenik író állást foglalt, Csokonai és Kölcsey mellette, Berzsenyi és Kisfaludy Sándor ellene. De amiben valamennyien egyetértettek: az a klasszicizmus volt.” Új és szép a következő összefoglalás is: „A klasszicizmusnak nem minden vonását találjuk meg mindenkiben; Kisfaludy csak a mithologiai neveket használja, Kölcsey az eszményi szépet keresi, Csokonai Anakreoni dalaiban, ódáiban már a régi világgal való bensőbb rokonságot mutat; Berzsenyi tartalmában és formában a legklasszikusabb, de erősen nemzeti is; Kazinczy, valamint a nyelvújításnak vezére, azonképen legteljesebb képviselője nálunk a klasszikus szellemnek is, melynek minden ismertető jele együtt található meg benne. Ez az egyetemes vonása is kora vezérévé avatta.” A 75. oldalon említi a könyv, hogy Vörösmarty költeményei közt Szép Ilonkát szerette legjobban, azért keresztelte leányát is Ilonkának. Ugyancsak Vörösmartyról szólva, a 77. oldalon először találjuk lirájának osztályozását pathetikusra (Az élő szobor. Az úri hölgyhöz, stb.) és természetesre (Szegény asszony könyve, stb.).

Új az a megjegyzés is, hogy Petőfit kivéve egy magyar költőnek sem él máig annyi költeménye, mint Vörösmartynak.

De ebben — azt hiszem — Arany rovására tévednek a szerzők. Ez a könyv választja el legelsőnek a Petőfi-Arany-Tompa triászt, Tompának másodrendű szerepet juttatva. Az utókornak is bizonyára ez lesz az ítélete; de így nyersen kimondva, mint e tankönyv teszi: „E nagyok mellett neki csak másodrendű szerep jut” — kissé bántó.

Nem merítettem ki e szempontból Bánóczi és Weszely könyvét. Akadnak bizonynal más új szépségei is. Az említettek is magasztalják szerzőiket. Van egy más nagy érdeme e könyvnek s ez az, hogy hálás teret enged a szaktanár munkájának s a tanulóknak is. Most ebből a szempontból próbálom méltatni a könyvet, egyúttal elmondom ennek kapcsán saját véleményemet is irodalomtörténeti oktatásunkról.

A kétkötetes iskolai irodalomtörténeteknek az mindenesetre hibája, hogy a tanárt nem engedik érvényesülni, hogy az élőszóval való oktatás, melyet Sokrates és Lessing is a legbecsesebbnek tartottak, szinte elenyészik miattuk. Ezek a tankönyvek mindent felöllelnek: művek tartalmát, költői anthológiát, eszthetikai ítéleteket, idegen írókra vonatkozó mindenféle tudnivalókat a szövegben elszórva stb. A tanár szerepe így az óráról-órára felhagyott lecke ellenőrzésében merül ki.

Nem így áll a dolog a Bánóczi és Weszely irodalomtörténetével. Ez a tankönyv nem mondja el az írói művek tartalmát lép-ten-nyomon. Nem is volna értelme, ha a növendékek magukat a műveket nem ismerik. De itt se túlozzunk! Vannak munkák, mint pl. a Szent Elek legendája, melyek elolvasása nem okvetlenül szükséges, nincs is idő elolvasásukra. Ilyenkor igenis kell a tartalmát elmondani, hogy a tanulóknak eleven képük legyen az ily-fajta művekről. De ekkor sem a tankönyv feladata az, melynek tere korlátolt, hanem a tanáré. Egyik legszebb, de egyúttal leg-nehezebb feladata az irodalomtörténet tanárának művek tartalmának szép előadása. Ez alól aligha vonhatja ki magát, ha a tan-terv szellemének eleget akar tenni. A most ismertetem tankönyv nem is végzi el a tanár helyett ezt a feladatot. Nem is az a cél, hogy a tanulók beemlézett szöveget mondjanak fel; ez oly eljárás volna, mit nagyon megsínylene irodalmi oktatásunk.

Öntevékenysége a tanárnak: nem közkézen forgó, de azért becses irodalmi művek meglevevítésében, öntevékenysége a növendékeknek hozzáférhető házi olvasmányok reprodukálásában: a cél. S e cél elérésében többnyire helyes útbaigazítást ad e tankönyv. Vizsgáljuk: előbb a tanár, majd a tanulók tennivalóját részletesen, amint ezt e tankönyv elméleti része megkívánja.

A tanár mondja el a Margit legenda, Szent Elek legenda, Katalin legenda tartalmát, olvassa fel Szent Bernát himnuszát. Olvassa fel Karádi Pál: Balassi Menyhért árultatását, Heltai fabuláit, Ilosvai Toldiját, Tinódi krónikáit, az utóbbiakat a *szociális vonatkozásain* kívül már azért is, hogy a növendékek érezzék az átmenetet Tinódi verselésétől Balassa Bálint virtuóz verstechnikájához. Olvassa fel a szaktanár Balassa Bálint istenes- és virágénekeit, Szenci Molnár Albert zsoltárait, melyek a szerzők poétikai tankönyvéből — nem tudom, miért — kimaradtak.

A Zrinyiasz tartalmát tankönyvünk mondja el, s ez helyén való; így mintát kapnak a tanulók egy irodalmi epikus mű tartalmának elmondására. Gyöngyössynek egy munkáját is az iskolában olvastassa a tanár. Bessenyei Ágisának a tartalmát a most ismertett tankönyv adja. Ez fölösleges, mert ebből a műre nem lehet következtetni. Inkább a tanár mutasson be szemelvényeket belőle s előszóval hidalja át az egyes részek tartalmát. Etelka tartalmát nem mondja el a könyv, miért éppen Ágisét? Fazekas Ludas Matyiját is az iskolában olvastatnám, így Gvadányi falusi nótáriusának utazását is, Bacsányi költeményeit nemkülönben. Csokonai Dorottyájának tartalmát is elmondja tankönyvünk. Ez is fölösleges és meddő dolog; el kell olvastatni. Úgyszintén Berzsenyi *nem* pathetikus liráját, melyet a Poetika nem ismertet. Kisfaludy Sándor Regéit, Kölcsey lírai költeményeiből azokat, melyeket e tankönyv említ, szintén a tanár olvassa fel.

Fölösleges a *Kérők, Csalódások* tartalma is a tankönyvben, ezek házi kötelező olvasmányok legyenek.

Így Iréne is, a *Pártütők* is. Ellenben *Tollagi Főnás viszonyosságait* az iskolában lehet olvastatni. Kötelező olvasmánnyá tenném a *Zalán futását* is, melynek tartalmát tankönyvünk szintén elmondja. Ezzel nem végez fölösleges munkát, mert a növendékek a sok epizóddal tarka eposznak tartalmáról, tapasztalat szerint, maguk nem alkotnak tiszta képet. A tanárnak persze ezt, a tankönyvben nyújtott tartalmat, ki kell egészíteni, illetve kiegészíttetni.

Már Szép Ilonka tartalmát igazán fölösleges volt elmondaniok a szerzőknek; minden növendékünkötől megkövetelhetjük, hogy eleve ismerje. Bajzát az iskolában olvassa a tanár, Garay történeti tárgyú költeményeiből is néhányat. Petőfi *János vitéze* kötelező házi olvasmány; Tompától a tanár olvassa fel azokat a költeményeket, melyeket a tankönyv említ; Tóth Kálmántól is olvasson. Arany *Toldi estéje*, *A Nagyidai cigányok* megint kötelező háziolvasmányok legyenek, a *Buda halála*, *Toldi szerelme* nemkülönben. Fölösleges munkát végzett e tankönyv, mikor a Toldi trilogia első részének tartalmát adja s meddőt, mikor a középső rész tartalmát mondja el néhány sorban, vagy a Buda haláláét. Arany liráját a tanár felolvassa, *Gyulai Pál* Arany Jánosról való emlékbeszéde, Bánk-bán tanulmánya, Vörösmarty életrajza kötelező házi olvasmányok. Vajda Jánostól az iskolában olvasunk költeményeket, Fanni hagyományait, Fáy meséit is az iskolában mutatjuk be. A Bélteky ház tartalmát a tanár meséli el, de már Jósika *Abafija*, *Utolsó Báthorija*, *A csehek Magyarországon* kötelező házi olvasmányok legyenek. Azok: *A falu jegyzője*, *A rajongók*, *A zord idők*, *Az új földesúr*, *Erdély aranykora*, *Mégis mozog a föld*, *Sárga rózsza*. *A tanár mind e regények szociális vonatkozásait tárja fel növendékei előtt.*

Az új földesúrnak mintaszerűen mondja el a tartalmát a tankönyv, helyénvaló: lássanak a növendékek egy szép regénytartalmat is.

Kötelező házi olvasmány legyen *Vas Gerebennék* is egy-két regénye, mert az ifjúság, melynek növendékeink majdan nevelői lesznek, szívesen olvassa. *Ágai Adolf* művelődéstörténeti és szociális tartalmú, főleg a régi Pestről szóló tárcalevelei is kötelező házi olvasmányok legyenek. Katona Bánk-bánját a növendékek már az előző évfolyamból ismerik. Nem baj, hogy tartalmát könyvünk elmondja, egy mintaszerű drámatartalom is üdvös az iskolában.

Kötelező háziolvasmányok végül: Szigligeti *A trónkeresője* és *Liliomfia*, *Lelence*; *Az Ember tragédiája*. Továbbá: Salamon Ferenc: *A török hódoltság története* c. műve.

Ugy Szigligeti és Madách, mint Salamon F. műve szociológiai szempontból is megbeszélendő. *Mikszáth Kálmán* nagyobb-kisebb műveit a humor és a művészi kristályos elbeszélő modor szempontjából. *Herczeg Ferenc* regényeit mint a modern társadalom szociológiai dokumentumait tenném iskoláinkban kötelező házi olvasmánnyá s annak alapján iskolai eszmecsere tárgyává. Rákosi

Jenő *Aesopusa*, *Endre és Juhannája*, Dóczi *Csókja* finom, izléses tónusuknál fogva ajánlatosak házi olvasmányul; Tóth Edének *A falu rossza*, Csiky: *A cifra nyomorúság* és a *Proletárok* ismerete nélkül nem is lehet el a felnövekvő tanító.

Valamennyi felsorolt kötelező házi olvasmány olvasása élvezet a tanulóknak, nem pedig túlterhelés. Szaporítani ezeket a műveket azonban nem szabad, mert az irodalomtörténeti tanításunknak más feladata, célja is van, s ez már növendékeinknek a továbbművelődésére épít, oly időben, mikor az iskolából kikerültek. Ennek a célnak a fejtegetésére térek át, vizsgálván egyúttal, hogy új tankönyvünk hogy s mennyiben áll e cél szolgálatában.

A tanár működésének itt is teret hagy tankönyvünk. De lásuk, miről is van szó. A magyar nemzeti irodalom áttekintése nem teljes, ha nem kapcsolódik a világirodalomhoz. A haza politikai történetének tanításával analog eljárásnak van itt helye. A nemzeti történelem sem tanítható elszigetelten, a vonatkozó világgtörténelmi események megvilágítása nélkül. Bánóczi és Weszely könyve híven fel is tünteti a kapcsolatokat: az olasz renaissance, a német reformáció, a spanyol ellenreformáció, az angol felvilágosodás, a francia demokrácia irodalmi mozgalmairól s nálunk való hatásáról megemlékezik. A szaktanárnak itt alkalma nyílik e világmozgalmakat örökéletű világirodalmi művekre való utalással érthetővé, maradandó emléküvé tenni s továbbképzésre, nyelvek elsajátítására buzdítva e művek későbbi előolvasását lelkükre kötni a növendékeknek.

Felsorolom a tankönyv sorrendjén azokat a helyeket, hol erre a tanárnak alkalma nyílik. Mikor a német költészetet említjük, a tanterv szellemében is járunk el, mely meghagyja a tantárgyak egymásra vonatkozását: a koncentrációt.

1. Balassa Bálintnál kell először hosszabb ideig megállapodnia a tanárnak. A Minnegesangról és troubadurköltészetről: a Tageliedekről, albákról, aubade-okról kell magyaráznia Balassa virágénekeinek bemutatásakor. Petrarcáról Janus Pannonius tanításánál nem szükséges okvetlenül részletesen szólni, hiszen Kisfaludy Sándor költészeténél a nagy olasz író alakja újra feltűnik. De a Minnegesang elnémult mint olyan, bár a lírában örök emberi motivumul azóta is fölzendül egy-egy akkordja. A szociális viszonyok változása miatt mint specialis műfaj nem él többé. Ezeket a szociális viszonyokat ismertetnie kell a tanárnak, annál is inkább, mert Balassára is jellemzők, annál is inkább, mert ezek, bár korábban egy-két századdal a külföldön ugyanazok voltak s Balassa képviseli a magyarul író költők közt elsőnek nemzetünket a világirodalomban: az európai lovagi, nemesi troubadurszellem lantosa ő. A tankönyv erről nem szól.

2. Szenczi Molnár Albert, a nagy globetrotter élete szociológiai szempontból is megérdemli, hogy életét növendékeink behatóan ismerjék. *Décsi Lajos* kitűnő életrajza alapján kell, hogy a szaktanár külföldi összeköttetéseiről a növendékeket felvilágosítsa. Tankönyvünk nem végzett volna fölösleges munkát, a végzett növen-

dékeknek javára lett volna, ha jeles íróink legjobb életrajzának jegyzékével bővítette volna ki a *Függelék*et. Hiszen irodalomtörténetünk majdnem mindét derekasan feldolgozta.

3. Zrinyi Miklósról szólva, a tanárnak el kell sorolni a világ-irodalom legjelesebb keresztyén époszait; hiszen ezek egyike forrása is volt a Zrinyiásznak. Igaz, hogy már a poétika foglalkozik velük, de nem igen említi a Rolandsliedet, melynek ugyanaz az alapeszméje, ami a Zrinyiásznak: az erkölcsi győzelem a látszatos bukásban. Vergilről, Homérról is itt eshetik szó.

4. Pálóczi Horváth Ádámnál Voltaire-ről beszél a tanár az osztályban, megemlítve, hogy Voltaire a német irodalomra is nagy hatást gyakorolt.

5. Virágnál és Berzsenyinél Horatius legszebb dalait, ódait mutathatjuk be jó fordításban.

6. A *Fanni hagyományairól* beszélve, Goethe pályáját ismer-teti és Kazinczy tárgyalásakor folytatólag jellemzi a tanár ezt a költőóriást.

7. Csokonainál Anakreonról kell szólni, legszebb dalait bemutatva, annál is inkább, mert poétikai tankönyvünk ezt nem teszi. Az angol költészet — Pope — ismertetése is itt van helyén.

8. A klasszicizmus és romanticizmus irányainak magyarázása-nál is világirodalmi háttérre kell törekedni, Schiller, Goethe klasszicizmusáról beszélni; a romanticizmusnál az oroszokról is, Puskinról, mert magyarul gyönyörűen meg van Bérczy Károly fordításában Anyeginje.

9. Vörösmarty drámáit röviden tárgyalja a tanár; érdekességet kölcsönöz e pontnak is Victor Hugo darabjainak ismertetése. Bánóczi-Weszely is utalnak *Hernanira*, *Borgia Lucretiára*. Én azt hiszem, hogy *Csongor és Tündéjénél* Wieland *Oberonjáról* is lehetne szó, nemcsak Shakespeare *Szentivánéji álmáról*, melyet a tankönyv felemlít. Vörösmarty Shakespeare-fordításait az önképzőköri ülések figyelmébe ajánlhatja a tanár, mert a Julius Caesarban és Learben szavalatokra alkalmas részek vannak. Magukat a műveket növen-dékeink már a poétikai tanulmányaik során olvassák.

10. Bajza József írói pályájának ismertetésénél Lessingről beszélhet a tanár nagyon tanulságosan.

11. Arany Jánossal kapcsolatban Aristhopenesről és a görög drámáról; utalva az önképzőköri könyvtára és a színházra, hol erre alkalom van.

12. Petőfivel kapcsolatban Heineről, Schiller lírájának hatásá-ról, melynél a Petőfié kiválóbb, Berangere-ről s újra Shakespeare-ről szólhat, a Coriolanust ajánlva az ifjuság figyelmébe.

13. Jósikával kapcsolatban beszél a tanár Valtér Scottról.

14. Eötvös József báróval kapcsolatban a francia regényiro-dalomról és Rousseauról.

15. Jókai-val kapcsolatban Dickensről és Vernéről.

16. Szigligeti *A trónkeresőjével* kapcsolatban Schiller *Demetriu-sáról*, Schiller drámáiról.

17. Madách művével kapcsolatban a Faustról és Byronról.

Az eddig fejtegetett szempontokon kívül már csak kevés teendője marad hátra egy jó tankönyvnek s egy jó tanárnak. Egy fontos szempont azonban még hátra van. Az írók jelentőségének kidomborítása. A növendékeknek nemcsak az iskolapadokban, de azután is tudniuk kell röviden és velősen: mi éltet egy-egy író századokon át a nemzet lelkében. Ez az izlésen alapuló irodalmi műveltség ismertető jele.

Ebből a szempontból is kiváló a tankönyv. Látszik, hogy sok évi pedagógiai gyakorlat terméke. A következő helyeket idézem: „Kortörténetileg becses az Apáti Ferenc *Feddő éneke*, melyben először jelenik meg irodalmunkban a polgárság, egyelőre mint erős és durva szatira tárgya és melyben a klastromi műveltség a gazdag főpapokban a humanizmus ellen fordul. Az ellentét öntudata a világi és klastromi szellem között itt lett először nyilvánvalóvá s a pörlekedő, szeretettelen hangból kitetszik az utóbbinak az az érzése, hogy nem bízik jövőjében“. Szociológiai szempontból is becses megjegyzések ezek. Az *Ének Szent László királyról* c. versnek is ebben látja jelentőségét tankönyvünk. Minden rend dicséri a szent királyt: papok, diákok, városnépek. A klastromi irodalom jelentőségét ekkép jellemzi könyvünk: „Itt járja nyelvünk a tanulás nehéz iskoláját, míg végre száz év odaadó faradsága árán megszabadul a darabosságától, zordsága enyhül, szabatossága gyarapszik, ereje és bája nyilvánvaló lesz. Újabb száz év kellett hozzá, míg nyelvünk a latin iga alól fölszabadult és könnyen, természetének megfelelően tudott mozogni. De a járást a klastromi irodalomtól tanulta. Irodalomtörténetünk ez első időszakának jelentőségét így foglalhatni össze: a klastromi irodalom első állomása annak az útnak, melyet a magyar nyelvnek meg kellett tennie, avégből, hogy irodalmi nyelvvé alakuljon át“.

A hitvitákról is eleven képet adnak a szerzők. Mintaszerű Mikes leveleinek jellemzése, az irodalmi iskolák összefoglalása. Szép: Berzsenyi pályakezdésének rajza, Petőfi eszméinek tárgyalása és tán legkitűnőbb Arany jelentőségének a feltüntetése.

E részből is hadd idézzek néhány sort: „A magyar költői nyelv fejlődése három névhez van kötve: Balassa, Vörösmarty és Arany nevéhez. Balassa mutatja meg először, hogy más a próza és más a költészet nyelve. Ez a nyelv fejlődik, csiszolódik és gazdagodik, amíg háromszáz évvel később Vörösmarty mesteri keze alatt eddig nem is sejtett szépségekkel ékeskedik. Vörösmarty nyelve egyféle: lírában, drámában, eposzban egyformán pompázó, pathétikus ragyogó; mindig (csak majdnem mindig!) díszruhában jár. Arany 1847-ben a Toldiban a *népies* nyelvnek a művészetét mutatja föl, 1864-ben Buda halálában az *ódon* nyelvnek művészetét, 1879-ben a Toldi szerelmében a *modern* költői nyelvnek művészetét. S mindenik nyelvünknek diadala“.

Nem hallgatom el azt sem, hogy itt-ott nagyon is tömör egy-egy író vagy mű jelentőségének feltüntetése; de ezt nem lehet a

könyv hibájául felróni. A tanár feladata itt magyarázatával tudatossá tenni a szöveget. Ilyen helyek a 33. oldalon: „Az akkori műízlés az éposz-szerkezet szabadabb módját egyenesen megkívánta“. A könyv itt méltán appellál a szaktanár eszthetikai műveltségére. Úgyszintén alább: „A Zrinyiász jellemzése mindenütt egyéni, következetes, sokszor éles és plasztikus“. Ezeket a fogalmakat is a tanítás világítja meg a legkönnyebben.

E két idézetten kívül nem talál a könyv tanulmányozója nehézséget okozó jellemzést. Nagy haladás ez tankönyvirodalmunkban, különösen ha irodalomtörténeti kézikönyveinkre gondolunk.

Bánóczi és Weszely stilusa minden kritikán felül áll. Ami benne van a könyvben, az többnyire kitűnő; de lássuk: mi nincs benne, aminek véleményem szerint benne kellene lenni. Temesvári Pelbártról szólva, nem mondják meg a szerzők, hogy milyen nyelven prédikált; megemlítik ugyan, hogy az „együgyű nép számára“ készítette egyházi szónoklatait, de hozzáteszik, hogy latin kidolgozásban. Balassa Bálintról szólva, nem említik világirodalmi jelentőségét és azt sem, hogy miért éneklí alnéven kedvesét.

A 25. oldalon azt írják, hogy a zsinatok üldözték a virágénekeket, de nem említik az *írók* kárhóztató kritikáját is egyúttal. Véleményem szerint a 26. oldalon pótolni kellene ezt a következő idézetekkel: „Immár csak mind hazugságnak hallgatására és hiúságos mulatságra vágyódnak mindenek fülei“ — fakad ki keményen Bornemissza 1578. — tisztátalan és fajtalan beszédnek hallgatására, trágár és peniszen csúfságra, bába-beszédre, alnokul költött fabulákra Királyfia Kis Miklósról, poéták óriásirul, Apolloniusról s egyéb hívságról; virág- és szerelem-énekek hallgatására, lant-, síp-, dob-, trombitaszóbeli hujja-hujjára és temény ezer csácsogásokra.“

Ime ezek azok az énekek, melyeket minden gaz kocsmán énekelnek s amelyek közt s részeg disznók előtt a szent dicséreteket énekelni nem illik. (Huszár Gál 1574); ezek azok, melyeket Szilvás Újfalvi Imre (Énekes könyve 1602.) kemény szóval, megtagad „az ámorruul való énekek... Aminemű fajtalanokat nemhogy elő kellene mozdítani, bocsátani, de mindenütt inkább veszteni“; ezeket nevezi Pázmány Péter (Prédikációk 1636. 204, 1128. l.) undok virágénekeknek, amelyeket mind gyermekek, mind leány-asszonyok kardéra tudnak; ezek ellen dörög, nagy esztelenségnek tartván, hogy az atyák és férjek virágénekeket, szerelmeskedésről írt könyveket adnak feleségök, leányuk kezébe; erősen hívén és hirdetvén, hogy akik szerzik, akik éneklík a virágénekeket, országos kerítők, közönséges kutakat mérgezők; ezeket tartja Gelei Katona István (Öreg Gradual 1636.) testi énekeknek s ezek a tisztátalan szerelemről írt pajkos énekek szerinte fajtalan, lutrikámos fűzfapoétáknak szemtelen beszéde.

Már szinte azt hisszük magunk is, hogy nincs sajnálni való elvesztükön, de ugyancsak Geleji Katona mondja végül mintegy önfeledten s önkénytelen elismeri — mintha Sylvestert hallanók — hogy „kellemes a virágének.“

Szociológiai szempontból tanulságosak ezek az idézetek.

Nem említi tankönyvünk Zrinyi szerelmi költeményeit sem. Ezek mellőzhetetlenek, mert a szerelem megéneklésének, mint a költészet főtárgyának evolúcióját fel kellene tüntetni. Balassa titokban énekl meg kedvesét, Zrinyi álarcban, a szobaköltők csak parkban, rózsalugasban mernek közeledni az imádothoz. Petőfi akár a konyhára is befordul utána.

A természetérzés evolúcióját is feltűntethetné a könyv. Balassa általánosságokban mozgó természetdallásától Csokonai couleur local — Vajda Péter plain aire természetérzésén át napjainkig. A hazaszeretet megéneklésének fejlődését adja is könyvünk az olvasmányi részben, Gyulai Pál mesteri tollából. (Vörösmarty írása.)

A kuruc költészetről kilenc sorban számol be a könyv. Egy kicsit kevés.

Kazinczy jelentőségének tárgyalásánál felemlíthetné a tankönyv Petőfi remek költeményét Széphalomról. Csokonainál a Csikóbőrös kulacsomhoz c. költeményt.

Vajda János jelentőségét szociológiai szempontból kellett volna kidomborítani. Kevesen tudják, hogy a szocializmus meggyőződéseit az ő lantja harsogta először félreérthetetlenül a magyar költészetben:

Milyen derült, vidám
A nap nyugovása:
Talán most tekint be
Abb' a szebb hazába.

Fekete rom néz le
A hegy tetejéről:
Ijjesztő kísértet
A múlt éjjeléből.

Ülj fel ifjú ábránd
Arra a sugárra:
Szállj el innen, szállj el
Boldogabb határra.

Piros az ég alja,
Szélvihar lesz holnap:
Azok a vén romok
Mind, mind leomolnak!

A magyar modern lírát ő vezette be a világpolgárságba.

ReviczkyGyulát is mint a Schopenhaueri pesszimizmus nagy poétáját kell méltatnunk.

Makai Emilről teljesen megfeledez a könyv. Legalább mint jeles műfordítóról kell róla emlékeznünk.

Még csak egy ilyen megjegyzésem van. Bánkbánról egy oldalt ír ez a háromszázoldalas könyv: annak az egy oldalnak is a háromnegyedrészre tartalomelmondás. Igaz, hogy a poétikai órákon

foglalkoznak e remekművel növendékeink, de jelentőségét néhány sorban mégsem szabadna elintézni. A korszerűség esztétikai követelménye szempontjából lehetne írni róla.

Ezzel az Elméleti rész ismertetését tartalmi szempontból kimerítettem. Áttérek a formai kiválóságaira.

Stílusa igazán úgy hatott rám, mint a májusi napsugár. Ezt érezni lehet, leírni nem. Igaz, a napnak is vannak foltjai, úgy itt is akadnak apróbb szépséghibák.

A 17. oldalon kettős pont után *nem* idézett mondatot fölösleges nagy betűvel írni; a klastromi irodalom kell A klastromi irodalom helyett. Apácairól szólva, azt jegyzik meg a szerzők, hogy nem volt tudós, hanem tanító. Ez a szembeállítás elmaradhatna. A 41. oldalon a következő kitétel: „Ily szellemben dolgoztak mindnyájan, a hanyatlás korának tudósai. S éppen ezért tudták a magyar tudomány alapjait megvetni. Ez az ő dicsőségük és a mienk.” — sablonosan hangzik és fölösleges. Balassa Bálint halálozási éve 1694-re van nyomtatva. Sajtóhiba. A 65. oldalon egész Budapest tapsol Kisfaludynak: anachronizmus. Pest és Buda: a helyes. A 69. oldalon a többi európai államok helyett: a többi európai állam a helyénvaló. A 117. oldalon: Mikszáth Kálmán Nógrádmegyében született s később Budapesten élt — kicsit csupasza. Így helyesebb: élt az irodalomnak.

A Függelékéről csak néhány szót! Az első fejezet címe: A magyar ifjúsági irodalom története. A növendékek a Pancsatantra, Rousseau, Robinson neveivel jutnak szorosabb ismeretségbe és megismerik azt a helyes elvet, hogy csak az az ifjúsági irodalom értékes, melyben a felnőttek is gyönyörűséget találnak; tehát Petőfi, Gyulai, Pósa, Mikszáth, Gárdonyi, Sebők, Benedek művei.

Megismerkednek az e szempontból jeles tankönyvekkel és a *Nők* intézményével.

A második fejezet címe: A tanító és a népnyelv. A tanítók eddig is érdemes szolgálatokat tettek a tájnyelv tudományának, amint ezt a Magyar Nyelvőr évfolyamai bizonyítják; itt a felnővekvő tanítóság nyer hasznos útbaigazításokat e téren Balassa József avatott tollából.

A magyar irodalom évlapjai feltűntetik a szellemi mozgalmakat. Nem fölöslegesek a jubileumi és halálozási évszámai sem. Az előbbieket azért nem, mert a jubiláló íróról abban az évben sok cikk, értekezés jelent meg, mintegy ezekre hívja fel a figyelmet a tankönyv. Az utóbbiak azért fontosak, mert nyomukon utána kutatunk: mit éreztek a kortársak nagy írójuk halálakor. De már az olyféle évszám, mint 1851: Arany tanár Nagykőrösön — fölösleges. A negyedik fejezet címe: Adatok idegen írókról. Ez a fejezet is emeli tanítványaink műveltségét és sok esetben nyűgös utánjárástól kimél meg.

Áttérek az olvasmányok méltatására.

Kazinczy nyelvét mutatja be az első rész. A népies nyelvét is Molière-fordításában. Látszik, hogy a szerzők a legújabb nyelv-

tudományi kutatás eredményét is felhasználták. A Beöthy Emlékkönyv egy értekezése hívta fel a figyelmet Kazinczy népies nyelvére.

Örvendetes továbbá, hogy Heinrich Gusztávot szólaltatja meg a könyv Kazinczyról szóló részében, aki kétséggel a legilletékesebb a német kultúrhatások megrajzolására. Kazinczy nyelvújításáról Váczy János ír az olvasmányi részben. A könyv jól tette, hogy nem elégedett meg a nagyjelentőségű mozgalomnak az elméleti részben szokásban volt rövid letárgyalásával.

Felette szerencsés gondolat Kazinczy tanfelügyelőségének rajzát adni: Imre Sándornak, legelőször a Budapesti Szemlében megjelent cikke erről igen tanulságos.

A költők levelezéséből is közöl a könyv érdekes részleteket. Kútfőkül Kisfaludy Károly hirdetését adja az Auróráról, továbbá Kisfaludy Károly gyászjelentését s Kazinczy részvétiratát a költő bátyjához, Vörösmarty nekrológiát Salamon Ferentől, Péterfy Jenő cikkét Eötvös József regényeiről, Sebestyén Gyula cikkét Eötvös közoktatásügyi politikájáról, az Akadémia megalapításának történetét Széchenyi híres beszédével nagy érdeklődéssel olvashatja mindenki. A Petőfi műveinek kiadásairól szóló cikk az irodalomtörténeti tudás egy fontos, a kritikát fejlesztő ágával foglalkozik; Gyulai Pál híres értekezése Petőfi lírájának népies elemeiről szociológiai szempontból is értékes. Ebből a szempontból nevezetesen: Arany J. önéletírása, mely a költő szociális milieujét rajzolja, melyből felemelkedett, ily tekintetben értékes kiváltkép a többi cikke is a könyvnek, elsősorban Alexander Bernát és Beöthy Zsolt értekezése az Ember tragédiájáról.

Szerettem volna, ha Zlinszky Aladárnak *Toldi*-tanulmányát is felvették volna a szerzők, mert ez tárgyal irodalmi művet szociológiai szempontból a legmélyebben és legkimerítőbben. De így is annyit és oly sok szépet ölel fel az olvasmányi rész, hogy még inkább elmondható róla, mint az elméleti részről: csak hódolat illeti meg, nem bírálat.

(Budapest.)

Dr. Harmos Sándor.

Különfélék.

A «Bühnendeutsch» az iskolában.

Egy olyan mozgalomról szeretnék itt beszámolni, amely már régebben indult meg Németországban, de amelyről itthon még nem mindenki vett tudomást, akit illet, amelyről azonban tudomást venni igen üdvös dolog volna, különösen a német nyelvtanítás terén. Előre is figyelmeztetem szíves olvasóimat, hogy nem a nyelvtanítás módszeréről akarok szólni, hanem csupán egynehány igen érdekes

és fontos jelenségre akarom felhívni azok figyelmét, akik esetleg még nem vették volna észre ezeket.

A nyár folyamán tett németországi tanulmányútam alkalmával nagyon sok érdekes és értékes tapasztalatra tettem szert. Mint a német nyelv tanítója, természetesen érdeklődtem a Németországban beszélt német nyelv és német nyelvi oktatás iránt is, s mondhatom, hogy ezen a téren is sok tanulságos dolgot tapasztaltam. Mindenekelőtt konstaláltam azt, amit különben úgy is mindenki tud, hogy bizony nagy különbség van a Magyarországon és Németországban beszélt német nyelv között. Meglepő u. i. az a nagy kiejtésbeli különbség, amely különösen az explosiv hangoknál mutatkozik. Az a kiejtésbeli különbség természetesen egészen más színezetet ad a beszédnek, amely a kevésbé gyakorlott fül számára teljesen érthetlenné válik. Nem a népnek, vagy kevésbé művelt osztályoknak a nyelvére gondolok most, hanem a tanult, művelt emberek beszédjére, akik nem nyelvjárást beszélnek, hanem az ú. n. *Schrifideutsch*-ot, s akik kiejtésükben, bármely vidékről valók legyenek is, most már mind igyekeznek alkalmazkodni a *Bühnendeutsch* kiejtéséhez, v. i. a színpad számára hivatalosan megállapított kiejtéshez, s így azt lehet mondani, hogy nagyon csekély eltérésektől eltekintve, ezen körökben már meglehetősen egységes a kiejtés. Hogy ez tényleg így van, arról volt alkalmam meggyőződni Jenában a nyári kurzuson, ahol a birodalom különféle helyéről származó tanárok tartottak előadást, de kiejtésükben mégis hasonlítottak egymáshoz. Ilyen kisebb különbségek, mint pl. az, hogy a Hannover vidéki a tőszótag elején az st-t št-nek ejti, ilyenek még előfordulnak, de egyébként már alig mutatkozik kiejtésbeli eltérés a délnémet és az északnémet művelt ember kiejtése között, holott még nem régiben is, alig értették meg egymást. A *Bühnendeutsch* elterjedése óta mindjobban közeledik és kiegyenlítődik a kiejtés.

Ez a *Bühnendeutsch*-kiejtés pedig sok tekintetben különbözik a mi magyarországi német kiejtésünktől. Aki jól beszél németül, az nem is veszi észre, vagy kevésbé veszi észre ezt a különbséget, de aki még alig tud valamit németül beszélni, vagy a fonétikailag gyakorlott fül azonnal észreveszi a különbséget; az előbbi azáltal, hogy egyáltalában nem érti meg a beszédet (a legtöbb esetben), amelyet pedig idehaza Magyarországon már valamennyire megértett, tehát öntudatlanul, az utóbbi pedig a finom kiejtésbeli különbséget észleli, tehát öntudatosan. Hogy ez tényleg így van, erről a jenai kurzuson volt alkalmam meggyőződni. Voltunk ott többen magyarok, s közöttünk egynéhány olyan kolléga is, akik kevésbé beszéltek még a német nyelvet. Az ő megfigyelésük révén lettem magam is még figyelmesebbé arra a kiejtésbeli különbségre. Megtörtént ugyanis, hogy Reinnek az előadását néha egyáltalában nem értették meg. Én az előadásoknak egy részét szóról-szóra leírtam gyorsírással s az így leírt szöveget azután felolvastam nekik, természetesen magyarországi németséggel, s amit az órán egyáltalában nem értettek meg, bár hasonló sebességgel és hangsúlyozással olvastam fel, most mégis

megértették. Világos tehát, hogy az én kiejtésem és Rein kiejtése között, aki tiszta Bühnendeutsch kiejtéssel beszél, van különbség. Az enyémet, mert hasonlít azoknak a beszédjéhez, akiktől a kollégáim a németet tanulták, megértették, Reinét pedig már nem.

Szorgos vizsgálat tárgyává tettem most már a többi tanárok kiejtését is s fonetikai szempontból alig találtam valami különbséget az észak- és délnémet tanár kiejtése között. A látszólagos különbséget a hangszín, hanghordozás, a beszéd sebessége és a beszéd zenei hangsúlya okozta, ami természetesen már egyéni sajátosság.

Hogy ezek a kiejtésbeli különbségek tényleg eltűnedeznek már, s nem csupán a műveltebb osztályoknál, hanem a kevésbé művelt néprétegeknél is, azt azon kiváló nyelvészek munkáiból és jelentéseiből is láthatjuk, mint pl. W. Viëtor, E. Sievers stb., akiknek idevonatkozó munkáit még idézni fogom.

Meg kell u. i. jegyezni, hogy Németországban már évtizedek óta nagy harc folyik a kiejtés uniformizálása érdekében s ennek az eredménye lett azután a Bühnendeutsch kiejtési szabályainak hivatalos megállapítása is, amelyet az irodalmi német nyelv hivatalos kiejtése gyanánt is elfogadtak. „Die Schule hat die Pflicht, eine mustergültige, gemeindeutsche Aussprache zu lehren, d. h. die im ernsten Drama übliche, wesentlich norddeutsche *Bühnensprache*.“ W. Viëtor: *Wie ist die Aussprache des Deutschen zu lehren* című dolgozat 7. 1. Éppúgy nyilatkozik H. Paul: *Prinzipien der Sprachg.* 852. lapján, de mondhatnám minden németországi tanító és nyelvész.¹⁾

A németek óriási harcot folytattak és folytatnak még most is az egységes kiejtés érdekében. Az erre vonatkozó újabb irodalom útján értesülhetünk ezen küzdelmek eredményeiről is és ezen eredmények igazán szépek és meglepők, különösen ha tekintetbe vesszük, hogy miről van szó. Mert nem kis dologról van itt szó. A Bühnendeutsch t. i. egy vegyülék nyelv: hangjait az északnémettől, tehát alnémettől (niederdeutsch) kölcsönözte, nyelvtanát pedig a felnémettől (hochdeutsch). Ismeretes dolog, hogy mily nagy különbség van e két nyelv között. Az alnémetnek szebb hangjai, a felnémetnek jobb grammatikája van. A Bühnendeutsch tehát e két nyelv előnyeit egyesíti, hibáit elhagyja. A hosszas küzdelmek révén létre jött eme mesterséges nyelvet most kötelezővé tették színházra és iskolára nézve, mint említettem volt, szép sikerrel.

Világos azonban, hogy ez a mesterséges nyelv igen sok tekintetben különbözik a nyelvjárásoktól és az eddig használt köznyelvtől is. Aki tehát meg akarja tanulni, annak egy új nyelvet kell megtanulnia, amelynek mások a hangjai, illetőleg a grammatikája. A magyarországi, úgynevezett irodalmi beszélt német nyelv is tulajdonképpen egy nyelvjárás; nyelvjárássá lett a Bühnendeutsch megállá-

¹⁾ Kewitsch, Schmolke, H. Hoffmann, Fricke, Trautmann, Lobmayer, Kräuter, Sievers stb., akik mind Németország különböző vidékeiről származnak s mind elismert szaktekintélyek hazájukban.

pítása óta. Ezt a körülményt nekünk magyaroknak nem szabad figyelmen kívül hagynunk, mert ha figyelmen kívül hagyjuk, akkor az a szomorú következménye lesz, mint ahogy különben már meg is van, hogy németül tanuló ifjúságunk egy oly nyelvet tanul meg, amely a hivatalos német nyelvvel szemben nyelvjárás (értem ezt csak a kiejtésre), amelyet csak Magyarorázág határain belül beszélnek s állandóan ki lesznek téve annak, ha kimennek Németországba, hogy nem fogják megérteni az ottani művelt ember beszédét, aki Bühnendeutsch-ot fog beszélni.

Elérkeztünk ahhoz a kérdéshez, hogy ha ez a dolog tényleg úgy van, mi már most a teendők? Mindenesetre az, hogy tanítsuk mi is a Bühnendeutsch-ot. Elvégre, hogy ha mi megköveteljük a francia vagy angol nyelv tanítójától, hogy oly francia vagy angol nyelvre tanítson meg bennünket, amelyet Francia- vagy Angolországban beszélnek, akkor miért ne követelhetnők mi a német nyelv tanítójától, hogy olyan nyelvet tanítson, amelyet Németországban beszélnek. Mi a német nyelvet, éppúgy, mint bármely más modern nyelvet, nemcsak azért tanuljuk, hogy könyvet tudjunk olvasni, vagy itthon tudjunk beszélni, hanem azért is, hogy esetleg az illető országban is hasznát vehessük. Azt hiszem, hogy ez egészen jogos követelés.

Németországban megindult a kiejtés egységesítésének a mozgalma és ez a mozgalom kétségtelen eredményeket tud felmutatni. Nekünk tehát ezt a mozgalmat figyelmen kívül hagynunk nem szabad. Meg kell tehát ösmerkednünk vele és az ügy és nagyobb siker érdekében alkalmaznunk is, annál inkább, mert a kísérletezés esetleges veszélyeitől sem kell tartanunk, mert hisz azon már túl estek a németek. De alkalmazkodnunk kell már azért is, mert a magyarországi német nyelv a magyar és más nyelvek hatása alatt természetesen fejlődött és fejlődik, s így bizonyos is, hogy a jövőben egészen más irányba fog fejlődni, mint a mesterséges Bühnendeutsch, ha kellő időben nem igyekezünk hozzá alkalmazkodni.

*

Magyarországi német nyelv alatt értem azt a beszélt német nyelvet, amelyet tanáraink beszélnek, akik rendszeren az ország különböző német vidékeiről valók s így beszédjükben sokszor erősen visszatükröződik nyelvjárásuk kiejtése. A pozsonyvidéki másképp ejti ki a szavukat, mint a szepesi, a bácskai másként, mint az erdélyi stb. s így meglehetősen nagy különbségek állnak elő. De amennyiben egységes is a kiejtésük, sok tekintetben különbözik a Bühnendeutsch-tól.

Kérdés most már, ki lehet-e ezeket a különbségeket egyenlíteni? Hogyne lehetne: hisz a németek már is ezen az úton vannak, pedig ott még nagyobbak a kiejtésbeli különbségek. Az alnémet, mint említettem, valósággal új nyelvet tanul, ha irodalmi nyelvet tanul. Hogyne lehetne hát nálunk, ahol nincsenek ily nagy különbségek. Csak meg kell indítani a mozgalmat nálunk is, az

egységes német kiejtés érdekében, amely természetesen nem lehet más, mint a Bühnendeutsch.

Ezek után attérek azon lényegesebb eltérések ismertetésére, amelyeket a nálunk beszélt német nyelv és a Bühnendeutsch kiejtése között észleltem. Irányadóul az egyetemi és a paedagogiumi hallgatóknak a beszédjét veszem; ezt mindenki ismeri.

1. Mindenekelőtt a legnagyobb eltérésre akarok rámutatni. Ez, a Németországban is hirhedtté vált, g-kérdés. A német nyelvben u. i. a németség legnagyobb részében egy újabb hangeltolódás (Lautverschiebung) állott be a 18. század óta. Az explosiv g-hang helyett most megint, mint az ősgermán nyelv idejében, egy spirans hangot ejtenek a németek a szó közepén és végén. A szó elején mindig megmarad zöngés explosiv hangnak. A Bühnendeutsch erre vonatkozó szabálya így szól: „Szó elején mindig zöngés gutturalis explosiv hangnak ejtendő a g (gut, gern); szóban vagy mindenütt zöngés gutturalis explosivának (Tage, Wiege), vagy pedig mindenütt gutturalis spiransnak (Taye, Wieye);¹⁾ szó végén pedig a g mindig zöngétlen, még pedig vagy zöngétlen gutturalis explosiva (Tāk, Zūk), vagy zöngétlen gutturalis spirans (Täch, Züch).²⁾“

Erre vonatkozólag saját tapasztalatomból mondhatom, hogy úgy Észak-, valamint Közép- és Délnémetországban is uralkodóvá lett a spirans kiejtése, úgy a művelt, de még jobban a kevésbé művelt embereknel. Világos, hogy már ennek az egyetlen hangnak a másképp való kiejtése is lényegesen megváltoztatja a beszédet, más színezetet, hangzást ad neki, mint amilyen a mi beszédünk. Szolgáljon erre egynéhány példa: jagen=jāγγ; tragen=träγγ; Bogen=bōγγ; Jagd=jacht (regressiv assimilatio folytán a t előtt lévő hang zöngétlenné lesz); zeigt=tsaecht; kriegt=krīcht; Geigenlage=gaegγlāye stb. Hogy ezt a költők is helyesnek találják, bizonyítja az, hogy Goethe és Schiller is alkalmaznak ilyen rímeket: steigt: erreicht; erzeugt: vergleicht. R. Reinick: Die Burg című költeményében is találunk ily rímeket: Jagd: Schlacht.

A szó végén lévő -ig szótagot csaknem kivétel nélkül -ich-nek ejtik ki. König=könich; Honig=hönich; továbbképezve pedig zöngésen: kōniye stb.

Erre a kiejtésbeli különbségre növendékeinket, tudtommal, nem igen figyelmeztetik. Pedig mily más ez a beszéd, mint a mienk. Hogy ha most valaki megtanul nálunk németül és sejtelve sincs arról, hogy a németek hogyan ejtik ki ezeket a hangokat, bizony nagyon sok fáradságába kerül, míg erre saját megfigyelése révén rájön. Milyen nehéz pl. az ilyen számára az ilyen mondatok megértése: zēn zi dort dīze macht (Sehen Sie dort diese Magd); er wār gestern mit uns aof der yacht (Er war gestern mit uns auf der Jagd); warum trēcht der her aenen hōhn krāyn? (Warum trägt der Herr einen hohen Kragen?) És így tovább. Tessék csak elkép-

¹⁾ Lásd Balassa: Fonétika 97. l. a χ és γ hangok leírását.

²⁾ Lásd erre vonatkozólag Sievers, Viëtor, Yespersen, Bremer fonetikáit.

zelni, hogy hogyan hangzik ez a német beszéd egy olyan fül számára, amely még sohasem hallotta azt, hogy a szóban lévő g-hangokat nem explosívának, hanem spiransnak ejtik ki. Pedig mennyi g van a német nyelvben.

2. A másik eltérés a szóban és a szó végén lévő *-ng* kiejtésére vonatkozik. Tudvalevő dolog, hogy valamennyi gutturalis hang előtt az *-n*-hang nem alveolaris, vagy palatalis, hanem gutturalis képzésű (*ŋ*). Ezen gutturalis nasalis hang után ma már a németben, épp úgy mint az angolban, nem igen ejtenek explosívát. Az ilyen szavakat mint *Ding, Ring, Füngling, dengeln, singen, sang, fangen* stb. ma már csaknem mindenütt, de főképen a művelt körökben a fenti szabályok szerint ejtik ki.

3. A magánhangzóknál a következőket kell megjegyeznünk. Hosszú mindazon ragozható szavak magánhangzója, amely után csak egy mássalhangzó következik. Tehát nem *Züg, Löb, Bäd*, hanem *Züg, Züges, Löb, Löbes* stb. Ellenben rövid mindazon szavak magánhangzója, amely után két hang, vagy hosszú mássalhangzó, a helyesírásban kettős mássalhangzó, következik. Pl. *Gott, Gottes, Dank, Dankes* stb. A nem ragozható szavaknál pedig, az *r* előtt levő hang kivételével, mindig rövid magánhangzót ejtünk. Pl. *mit, von, an, hin* és nem *vön, än, hün*, mint ahogy igen gyakran hallani.

4. Qualitativ különbség is tapasztalható a mi és a Bühnendeutsch kiejtése között. Legnagyobb az eltérés a mi *e* és a Bühnendeutsch *e* hangja között, különösen az *r* és néhány spirans előtt. Nálunk az *r* előtt levő hosszú, (ritkábban rövid *e* hangot alsó nyelvéállással ejtik, tehát a fonétikában *ɛ* jellel jelölt ú. n. nyílt *e* hanggal (szeretet, felelet). Az ilyen szavakat *Lehrer, Meer, sehr, her, Herde* stb. nálunk úgy ejtik ki: *lērer, mēr zēr, hēr, hērde*, holott a helyes kiejtés a felső nyelvéállással képezett *e*-hang, tehát *lērer, mēr* stb. Az *ē* hangot különben a németek, mint csúnya és provinciális hangot, kerülik. W. Viëtor egyik művében¹⁾ részletesen fejtegeti ezt a kérdést és a végén megjegyzi: „Mit vollem Recht spricht man daher gemeindeutsch alle langen *e* als [e] aus.“ (Az *e* mellett levő: a hangsúlyt jelzi.)

A Bühnenkonferenz megállapodása ezen hangra vonatkozólag így hangzik: „Die Bühnenkonferenz hält es nicht für wünschenswert, dass alle lange *e*-Laute in einer einzigen Qualität aufgehen, und möchte „„der Orthographie insoweit Rechnung tragen, dass mindestens alle diejenigen langen *e*-Laute, die als *ä* geschrieben werden, offen geschprochen werden.““ A köznyelv azonban erősen halad a zárt *e* kiejtése felé. (Lásd erre vonatkozólag még Branne: *Beitr. zur Gesch. der deutschen Sprache und Literatur*. XIII. 580. l., Luick: *Beitr.* . . . XIV. 145. l. és W. Viëtor: *Wie ist die Ausspr. der Deutschen zu lehren*. 25. l.

¹⁾ Die Aussprache des Schriftdeutschen. 15. l.

5. Sok tévedés történik nálunk a diphtongusok kiejtésénél is. Így különösen az *eu* és *äu* kiejtésénél, amelyet rendesen nem szoktak megkülönböztetni az *ei* és *ai* kiejtésétől. Pedig ez, azon felül, hogy helytelen, még igen sok tévedésnek is képezi alapját. Általánosan ismeretes az a példa, amelyet erre vonatkozólag szemléltető példaként szoktak idézni: Der Heide ging heute über die Haide und trug auf seinem Rücken Häute. Az ebben levő különböző diphtongusokat rendesen nem különböztetik meg. A Bühnenkonferenz megállapodása itt a következő: *ai* és *ei* úgy ejtendő ki, mint $[a + e]$; *äu* és *eu* úgy mint $[o + \theta]$; *au* pedig úgy mint $[a + o]$; tehát nem $a + i$ és $a + u$, mint ahogy nálunk ejtik.¹⁾

6. Az *r* hang kiejtése, amely Németországban oly sok vitára szolgáltatott alkalmat és amelynek a kiejtése ott rendkívül különböző, mert háromféle *r*-hangot, illetőleg *r*-hangutánzatot is hallani, nálunk nem igen képezi vita tárgyát, mert nálunk mindenütt a Bühnendeutsch által megkívánt tiszta tremolans alveolaris *r*-hangot ejtik. De Németország túlnyomó részében nem azt ejtik, hanem az uvularis *r*-hangot (Zäpfchen-*r*), amelyet azonban nagyon kevés ember tud tisztán kiejteni és emiatt azután rendesen egy zöngés gutturalis spirans hangot, a főttebb tárgyalt γ hangot ejtik. Ilyenformán azután nem tudnak különbséget tenni ilyen szavak között, mint *verloren* és *verlogen*, mert mindkettőt egyformán ejtik: *ferlöyen*. Vagy *Nacht* és *narrt* = *nacht*; *warten* és *wachten* = *wachten* stb. Marburg, Jena, Berlin, sőt Nürnberg vidékén egészen általános ez a jelenség. A növendékek figyelmét erre felhívni azt hiszem egyáltalában nem felesleges munka.

7. Lássuk most még a magyar fül számára oly idegenszerűnek tetsző hangsúlytalan szótagokat. Ez talán a legáltalánosabb és legközhíresebb hiba, amelyet a magyar fiúk elkövetnek, de amelyre nem igen szokták felhívni a növendékek figyelmét. A németben a hangsúlytalan szótagokban túlnyomó az úgynevezett néma *e*-hang, amelyet rendesen nem szoktak kiejteni a németek. Ezt minden németül beszélő ember tudja. Ennek az alkalmazása azonban a németül tanuló ifjúságnál nem olyan könnyű, mint ahogy az ember gondolná. Növendékeink, még ha tudják is, rendesen ki szokták ejteni a hangsúlytalan szótagokban az *e* hangot. Az így kiejtett szó természetesen egy egészen más szó, mert eggyel több hang és eggyel több szótag is van benne. Az ilyen szavakat mint *Regen*, *Leben*, *haben*, *Vogel*, *hören* stb. helyesen így ejtjük ki: *regn*, *leb*, *hab*, *fogl hörn* stb. Tessék most már végig hallgatni egy szöveget a kétféle kiejtési-móddal, bizony nagy különbség lesz ezek között. Az ilyen növendék, aki így tanult meg németül, ha egyszerre egy olyan német nyelvet fog hallani, amelyből teljesen hiányzanak a hangsúlytalan szótagok magánhangzói, amelyeket ő mostanáig mindig kiejtett, esetleg kiejteni hallott, bizony nem fogja megérteni azt az előtte új nyelvet; különösen nem, ha egy kissé gyorsabb.

¹⁾ L. Viëtor: i. m. 19. l.

Ezekben igyekeztem rámutatni azokra a főbb hibákra, eltérésekre, amelyek a magyarországi és a németországi német nyelv között észlelhetők, s amelyek a német nyelvtanulásnak, helyesebben a német beszéd megértésének főként képezik. A kérdés talán nem is látszik olyan jelentőségteljesnek, mint amilyen a valóságban. Mert kétségtelen, hogy a nyelvtudásnak két oldala van: egyfelől a beszélés, másfelől a megértés, vagyis az én beszédem és mások beszédének a megértése. Habár az első téren sokat tettünk s a legnagyobb igyekezettel iparkodtunk szép eredményt elérni, az utóbbi szempontból határozottan elmaradtunk és egyáltalában nem vettük figyelembe a francia és angol nyelvtanítás terén alkalmazott eljárásokat. Pedig a dolog nem is áll oly sok munkából; nem áll egyébből, mint ezen egyszerű fonétikai jelenségekre felhívni a növendékek figyelmét.

Azok figyelmét, akik ezzel foglalkozni óhajtanának, felhívhatom még a következő munkákra: W. Viëtor: Aussprache des Schriftdeutschen. Ára: 1'60 M. Ez egy kis szótár a szavak fonétikai átírásával.

W. Viëtor: Der Sprachunterricht muss umkehren! Ára: 1 M. W. Viëtor: Deutsches Lesebuch in Landschrift. I. Teil: Fibel und erstes Lesebuch. Ára: 3 M. II. Teil: Zweites Lesebuch. Ára: 3 M. Ez fonétikai átírással írott olvasókönyv. Igen érdekes cikket írt Barla-Szabó Titusz a Magyar Paedagogia 1909. I. számában *Modern nyelvtanítás fonétikus szöveg és beszélőgép segélyével* címen, amelyben a fonétika és beszélőgép segítségével elért külföldi eredményeket méltatja.

(Kolozsvár.)

Lux Gyula.

Két érdemes polyhistorról.

Emlékezés.

A világ sajtója s vele együtt a miénk is, legutóbb Macaulay-vel és Gladstonenel foglalkozott. Miként termékenyítette meg az első még a modern, a pragmatikus história íróinak elméjét is, és miként formázta hazája nagypolitikáját a második.

Hallom a felhangzó zokszót: rettenetesen szegény ez ami memoir-irodalmunk... De különösen szegény a magyar mesterekről, az autodidakta paedagogus-tudósokról szóló literatúránk.

Hadd gyűjtom hát meg az emlékezés szerény mécsesét, hadd gyarapítsam néhány lapocskával ezt az irodalmat, írván a magunk érdemes nevelő-mestereiről: Király József Pálról, a polyhistorról születésének éppen századik évfordulóján, akinek szelleme nem mérkőzhetik ugyan az emlegettem lángelmék alkotó geniejével, de a lelkéből áradt fényes sugár bevilágítja véges-végig a magyar föl-

det és a Király édes testvéréről *Sarlay* Jánosról, a mult század másik kiváló polyhistoráról.

Nincs hazánknak egyetlen vidéke, ahol Király József Pálnak, a mesternek, a soproni ev. tanítóképző közel negyed évszázig volt igazgatójának szelleme nem virrasztana. Meg a szívének nagy, szinte leírhatatlan szeretete... Ezen tanító hirdeti a nagy altruista ígéit szerte az egész országban.

Ideális nagy jellem; a megtestesült földi tökéletesség, aki congenialitást váltott Arany Jánosunkkal és Pulszky Ferenczel. Barátkozik a korabeli nagy szellemekkel és levelez velük. Csak Grillparzer, Lenau, Pyrker és Arneth nevét emlegetjük a sok közül.

Írásait, a szívéből fakadt virágokat, a Magyar Nemzeti Múzeum és a Tudományos Akadémia őrzi. Szelleme merész röpteért irigyelte tőlünk a művelt Nyugat! Irigyelte, a „*magyar Francket!*“

Sárgúlt, kopott foliánsok közé szállók, örökbecsű ereklyéket bolygatok meg, hogy igénytelen soraimmal ezrek szívét ihlethessem, halvány képecskét vázolván a legutóbb mult évszáz nagy polyhistoráról: Király József Pálról, „*az ország koldúsá-*“ról.

Szakasztott mássa, édes testvére a másik magyar polyhistor-nak: *Sarlay* Jánosnak, „*nagy idők tanúja-*“nak, a Csáky Albinné grófné, született, Bolza Anna grófnő néhai nevelőjének, Hoitsy Pál és iglói Szontagh Tamás mesterének, Ballagi (Bloch) Móric, Greguss Ágost, a Zsilinszkyek: Endre és Mihály és a lánglelkű Vajda Péter szarvasi tanártársának.

Mind a kettő ős nemesi evangélikus családból sarjadt, mind a kettő fiatalságában, mester-nevelő nemesi kúriákon.

Nem igen dúskálhatott földi javakban egyik sem, de dúsgazdagok, nábobok voltak szellemi kincseikben s a lelkük fényes erényeiben. Szegények voltak, szegények maradtak, mert sinopei Diogenesként — a mások kedvéért, elhajították volna egyetlen köpenyüket és a kupát, amellyel a csermely kristályvizét meritetik. Mindkettőnek emlékét áldják ezek!

I.

Király József Pál.

Barcsfai Király József Pál, régi lévita családnak sarjadéka. Ott ringatták bölcsőjét a Bessenyei György városában: a „nyires“-eitől rég megfosztott Nyírségen: Nyíregyházán született 1810. január 20-án, ahol az apja szegény néptanító volt. Szülőföldén, a mult évszáz elején állított „latin iskolá“-ban ismerkedett meg a műzsákkal, azonban középiskolai tanulmányait már az eperjesi híres kollégiumban fejezte be, a teológiát pedig a pozsonyi lyceum hittanszaki folyamán hallgatta.

A tanári pályára vágakozott. Alapos volt a tudományos készsége a teológiában, filozófiában, a nyelvészet tudományában, poétikában, s nemcsak az összes modern nyelveken írt és

beszélt folyékonyan, hanem a klasszikus nyelveken is beszélt, sőt verselt is játszani könnyedséggel. Művelte ráadásul a geografiát, a természettudományokat, a zenét meg az éneket. *Polyhistor* volt, aki a korabeli sokoldalú tudósok között is ritkította párját, az autodidakták szívósságával egyre gyarapította ismereteit.

Pompásan énekelt. Csengő Basszusát tapsolták, ünnepelték Pozsonyban és később Bécsben is, s csak kis hiján mult, hogy a bécsi Operához nem került. A tudomány és művészet édes harmoniává olvadt a lelkében.

„...Egyik kezében Cicero porlepte folliánsát, másik kezében a lantot tartá. Egyik szeme a klasszikus mult tudománykincsén, másik szeme a klasszikus jelen műremekein nyugodott...”

Pelyhedző legényke volt, s már önállóan vezette, nyolcvan évvel ezelőtt, a régi jóhírű Gstettner-féle pozsonyi intézetet, sőt utóbb, egyik tanárát: Gross-ot is, helyettesítette a lyceumban. Leteszi a hitjelölti vizsgálatot, a „candidaticum”-ot, azután nevelősködik, majd Bécsbe megy s ott hallgatja a theológiát.


Azután a megpróbáltatás ideje következett. Ismeretszerzés céljából, az akkori szokás szerint vándorbotot ragad, s bejárja Európa összes nyugati országait. Nagy útvjáról visszatérőben, 1836-ban, Párisban Grillparzerrel találkozik s ebből a véletlen találkozásból deceniumokig tartó barátság, majd meghitt vonzalom szövődik.

Írja is Grillparzer — harmincöt évvel utóbb kelt levelében — Királyunknak: „Sie gehören zu den Wenigen, die ich aus ganzer Seele achte und liebe...” (Ön azon kevesek közül való, akiket egész lelkemből becsülök és szeretek.)

Masik alkalommal pedig imígy szólal meg a drámaíró: „Ihr Schreiben hat mir grosse Freude gemacht. Nicht sowohl, dass Sie sich meines siebzigsten Geburtstages erinnert haben, als dass mir der Eindruck *ihrer vielseitigen Bildung* und Ihres *ehrenvollen Charakters* wieder lebendig geworden ist... Es scheint, dass ein grosser Theil der Ihnen anvertrauten Jugend Ihre Ansichten theilt. Seyen Sie mir alle gesegnet!...” (Levelével nagy örömet szerzett nekem. Nemcsak azért, hogy születésemnek hetvenedik évfordulóját juttatta eszembe, hanem azért is, mert az Ön sokoldalú képzettségének és tiszteletreméltó jellemének emlékezete csak újra meglevenedett a lelkemben. Úgy látszik, hogy a gondjaira bízott ifjúságnak java-része osztozik az Ön nézeteiben. Az Isten áldja minyájukat!)

Nevelősködik a ghymesí Forgách Károly gróf családjánál s csakhamar professzori kathedrát foglal a selmeci lyceumban, melynek egyik büszkeségeként kerek tíz esztendeig tanította a latint és a — természettudományokat.

Kulturtörténelmi studiumaim folyamán, évekkel ezelőtt, mil-lennáris ünneplőnk alkalmából, írva a győri főreáliskolának monog-rafiáját, a levéltárak poros aktáit bújva, olvastam Király József Pál hírét, dicsőséget... Országos hírű ember volt már a mult evszáz derekán, pedig még csak pályájának kezdetén ballagott.

 Lyceumi tanároszkodása mellett Selmecen arra is maradt ideje, hogy hazánk egyetlen bányászati és erdészeti akadémiajának hallgatóit a *francia* és *angol* nyelvre oktassa.

Csakhamar megkezdődik tanári működésének legfényesebb aerája.

A soproni három évszázados lyceumot ugyanis a Thun-féle organizáció szerint, újjá szervezték. Szegény volt a soproni hazafias és áldozatra mindig kész soproni eklézsia, így hát a theologiai főiskolából és főgimnáziumból álló alma mater továbbfejlesztését nem vállalhatta a saját erejéből. Az intézetek a dunántúli egyházkerület gondozásába és rendelkezése alá kerültek. Különösen sok gondot okozott a kerületnek a direktori szék betöltése. Figyelme a nagyhírű selmeci tanár felé fordult. Őt hívta meg az igazgatói tisztre. Az újjászervezett intézet csakhamar virágzásának delelőjét éri s az ország minden részéből a soproni lyceum ölére siet az ifjúság.

Buzgó fiatal tanárok s a kebelbeli intézmények: magyar és német önképzőkörök, gyorsíró-egyesületek, deákasztal: az „*alumnium*,” meg a *Deákküti Vármegye* — országos hírt szereztek Dunántúl nagyhírű lyceumának.

Az ötvenes években az intézet kemény küzdelmét víja az absolut kormány akadémuskodásaival. Az egyházkerület semmi szín alatt sem adta fel a magyar nyelvhez való jogát. Király, a helytartósággal szemben, szeretetreméltóságának varázsló hatalmával, azonképen hajthatatlan jellemével, hazafiúi szeretetével, bölcsességével és tapintatával, akként járta a — tojástanót, hogy az iskolában csak azért is — *magyar* nyelven folyt a tanítás s amellett — nyilvánossági jogát mégsem vesztette...

Ötvenkét évvel ezelőtt tanítóképzőt is akart állítani az egyházkerület. Ám az a tényező, amelynek szükségességét egykoron Montecuccoli is annyira szorgalmazta, bizony hiányzott. Szegény volt a soproni evangélikus hitközség s azonképen az egyházkerület. Gyűjtést indítottak. Három példás férfiút szemeltek ki — a gyűjtés megindítására, akik hitben való buzgóságában, vallásosságában, lángoló hazafias lelkesedésükben, a magyar kultúra imádatlalt határos szeretetében édes testvérek voltak. Ez a triumvirátus: Nagygezesd egykori lelkésze, esperese, akkoriban a soproni lyceum tanára: *Pálffy József*, *Király József* Pál lyceumi igazgató és *Kolbenheyer Mór*, a soproni gyülekezet szépszávu, nagyműveltségű, áldott emlékezetű papja. Petőfink költeményeinek ismert német fordítója.

Pálffy idehaza buzgólkodott, meglátogatta a tehetősebb hitrokonokat, hazafiakat, akik az elnyomatas szomorú idejében is szívesen áldoztak a magyar kultúra fölszentelt oltárán. Kolbenheyer és Király, földi apostollokként, vándorbottal a kezükben a nyugati protestáns országokba mentek. Németországban — ahol a leipzig-i Gusztáv Adolf-egylet egymaga tizenötezer forintot ajánlott fel — valamint Hollandiában még kettesével sűrögték-forogtak, de Francia-

ország, Svájc és Angolország már egymagának: Király József Pálnak gyújtó szavára sietett obulusaival — *színmagyar tanítóképző* állítására!

Ímígy hordották össze a nemesek az intézetnek tégláit. A korabeli hazafiak Királyunk nevéhez, tréfásan de nagy tisztelettel, az „*ország koldusa*” epithetonját fűzték bár, de a triumvirátustól összehordott huszonötezer forintból, a gyülekezet és egyházkerület áldozatkészségéből, 1858-ra fölépült és megnyílt az iskola ott az egykori „*Szedres*” — az akkori soproni német szólással a: „*Seiden-plantage*” — végében, az „*árok*” mellett.

Az első igazgatójától, Pálffy Józseftől, emlékezésében „*parányi mustármag*”-nak nevezett intézmény, hatalmas kulturális tényezővé vált. Vagy ezer tanító rajzott ki belőle a fél évszáz jártán. Hazafiaságban, hitbuzgóságban gazdag, a gyermeknevelésre, az ismeretek terjesztésére fölvértezett gárda, ment országgá, hogy hirdesse: a soproni alma maternek, a gyülekezetnek és egyházkerületnek, nemkülönben a lelkes gyűjtőknek, közöttük „*az ország koldúsának*” hírét, nevét!

A két évvel ezelőtt megült félszázados jubiláris ünneplőn, méltán nyujthatta az intézet ez idő szerint való igazgatója: *Papp József* a babért a statoroknak, s áldozhatott a kegyeletes hála s szeretet szavával elődeinek: *Pálffy Józsefnek*, *Kapy Gyulának*, a neves zeneszerzőnek és *Király József Pálnak*, a költőnek és polyhistornak.

Király öt esztendeig volt a lyceum igazgatója és Pálffy halála után, 1869—1882-ig a tanítóképzőé, de eközben a lyceumban is egyfolytában tanároskodott. Polyhistorként, a nyelveket tanította, azonban jutottak órák a természettudományokra, különösen a fizikai és kémiai ismeretek terjesztésére is. Huszonnyolc évvel ezelőtt búcsúzott direktori székétől, s egy évvel utóbb, a lyceumi tanári katedráról.

Koronás királyunk az érdemes férfiút, a korona híján levő Királyt, a múzsák fölKentjét, a nagy emberbarátot, a skolasztikusok mohikánját, aki tudásának teljességével a modern környezetben is teljes intenzivitással helytállott — a Ferenc József-rend lovagkeresztjével tüntette ki. Királya elismerése, tanítványai ezreinek s kortársainak szeretete kísérte kismartoni tusculanumába.

Csodálatra méltó ember volt.

A múlt évszáz hetvenes éveiben láttam utoljára. Akkoriban persze, cingár legényke voltam, ám a szikár tisztes alak, most is a szemem előtt áll. Ovális, kissé hosszúdad nyájas arcán édes mosoly, szemében lángoló tűz. Könnyed, szinte déceg volt a járása. Közöttünk forgolódott, hanem a lelke mindig szebb világban kalandozott; a múzsákkal társalkodott. Szép arcát körszakál övezte. Hajtókás inggallérja alatt csokorra kötött fekete nyakkendő — tiszténél fogva más színűt nem igen viselhetett! — zsinóros mente, magyar nadrág és csizma a viselete.

Szónoklata hevével, a szava tüzével megkapott mindenkit: fiatalokat és öregeket egyaránt! Írja is a német krónika: „Er war in seiner Lehre eine Feuerseele, e inFlamengeist. der seine Schüler entzündete, alle Herzen entflammte und die Geister in hellem Lichte erstrahlen machte. Ihm war der Inhalt, der Kern, der lebendige, fruchtbare Gedanke Alles...“

A fiatalság szerette édesapaként és becsülte a társadalom.

Ha a fiai: a praeparandisták ügyes-bajos dolgát elvégezte, akkor a *lyceisták* kerültek sorra. Besegítette őket az „alumneum“-ba, a „deákosztály“-hoz, s ellátta az egyiket conditióval, a másikat meg ruhával!

Kedélyes szólásai, szójátékai, adomái és tréfái — örökké szípkázó humorának megnyilatkozásai — százával jártak a diákság ajkán, mely nem győzte eléggé hajtogatni azt, hogy mit is mondott az „*Ecce?*...“ Mert a szív nagy emberének — „*Ecce lelke*“ volt a kedvelt szójárása...

Ott volt mindenütt a társadalomban, ahol a közért meg a szegényekért kellett munkálni: jót, nemeset! Ott ült városa törvényhatóságának üléstermében, s elsőül sürgeti a vármegye nagy szülöttének: a Széchenynek állítandó szobrot... A szép szobor büszkén áll immár, a legnagyobb magyarról nevezett téren, éppen a — lyceum épületével szemben. Szomszédságában, ha jól tudom: a *Petőfi*-téren, a színház előtt pedig — a *Liszt*-é.

Polyhistorunk levelez Arany Jánossal, *Pulszky* Ferencsel, *Grillparzer*-rel, az idegenbe szakadt, boldogtalan költőnkkel: *Lenau*-val (Niernbsch von Strehlenauval), aki Döbling elmegyógyító-intézetében hűnta le szemét, Széchenyinkkel egy föld alatt, ugyancsak sűrűn váltja leveleit a bécsi udvari levéltár direktorával: Alfred *Arneth*-tel, Mária Terézia és kora monografusával. Ha rólunk, magyarokról a tíz kötetes monografiában rokonszenves szó esik, ez csakis Király József Pálnak érdeme.

A társadalom, a kultúra embere, az író, a poéta, két iskola professzora, nem feledkezett meg az emberek szeretetében szintén nagy családjáról sem. Édes megelégedés és boldogság lakott az ő csöndes otthonában, melynek egy áldott jó asszony: *Lukács* Zsuzsánnának szíve volt az éltető lelke.

Gyermekeik is, a szülők példáját követve munkáltak vagy munkálnak közöttünk. *Ernő*, a soproni lyceum testvérének, az ennél valamivel öregebb: selmeci lyceumnak most a direktora. Másik fia: *Béla*, felejtethetlen barátom, a szeretetreméltóság megtestesülése, a soproni ev. gimnáziumnak egykori nemes emlékezetű tanára, ez a példás művész-lelek, aki a soproni magyar „Férfidalkör“-rel, ennek karnagyaként, versenyre kelve a német „Liederkrantz“-cal, annyiszor országos hódító útra vitte dalos csapatját — élete virágában dőlt sírba. A négy leány közül: *Emma* ugyancsak a kultúrának fáradhatatlan munkásaként, a kismartoni állami polgári iskolában töltött három decenniumos nevelő-tanító munka után vonult vissza a közzsereplés teréről.

Nagy lexikonunk: a Pallas, nem emlékezik a magyar polyhistorok egyik legérdemesebbjéről, de Szinnyei József nem feledkezett meg róla. A Magyar Írók Névtára munkáinak bibliografiáját is közli.

Szellemi hagyatéka igen gazdag: magyar, latin és német nyelven írt, humoros versek és szatírák, szózatok — a köz javáért — emlékezések és javából való útleírások!

Különösen nagybecsűek a kéziratok, német úti vázlatai. Írta pedig azokat huszonöt éves korában: „Reiseskizzen“ címmel, három kötetben. Éles megfigyelés, nagy tudás szól belőlük a lelkünkhöz; ezek voltak Király erényei. Nemcsak *Henrich* Gusztáv és *Fejérpataky* László, hanem még a gráci dr. Anton *Schlossor*, a tudomány-egyetem könyvtárának igazgatója is, nagy dicsérettel emlékezik Királyunk útvázlatairól, melyeket a Magyar Nemzeti Múzeum váltotta volt magához. Csak a címeiket jegyzem ide; Reiseskizzen. I. Band (1835) von Wien über Norddeutschland bis Paris. — II. Aufenthalt in Paris (1835—36). III. Rückreise in die Heimath durch Belgien, England, Holland, die Rheingegenden, die Schweiz und Baiern (1836. április-junius).

Ezeknek a köteteknek nagy a kultúrtörténelmi becsük s még ma — hetvennégy év után is — üde forrásai a művelődéstörténelem írójának!

Hagyatékának egyéb emlékeit: irodalomtörténeti és históriai ereklýéket, az Arany Jánosunkkal váltott levelezést és Arany egyik ritka arcképét, úgy tudom a Magyar Tudományos Akadémiában őrzik.

Barcsfai Király Pál élete utolsó esztendeit Kismartonban töltötte, ahol a Haydn emlékezete ihlette a poétát. 1887. április 26-án temették hazájának és egyházának egyformán hű és kiváló fiát. Özvegye tizenöt évig gyászolta. 1902. szeptember 1-én az ő jószágos szemeire is szemfödő borúlt...

A jó öreg polyhistor születésének századik évfordulóján, ime leteszem halványlevelű koszorúmat a kismartoni csöndes sírhalomra. Csak fakó babérlevél biz ez az én emlékezésem. Ugyis tudom, hogy az a sok áldás, mely az ország minden részéből a süppedt sírdombra száll, meg az a kegyelettel ölelkező szeretet, mely száz-ezrek szívéből árad: színarannyá változtatja az én levélkémet. Mert az igaz ideális emberek, a jók és nemesek emléke olyan színarany, amely még az ő hűnyő korukban is a miénk. A miénk marad örökké.

(Budapest.)

Dr. Lasz Samu.

Irodalom.

Mesék a Legnagyobb Magyarról. Gróf Széchenyi Istvának, a „Legnagyobb Magyarak“ halála félszázados évfordulója alkalmából Gaál Mózes, közkedvelt, kiváló írónk tollából gyermekek és a nép számára. egy 15 meséből álló, a nagy Széchenyi egész reformatori működését magában foglaló könyv hagyta el a sajtót. Gaál Mózes ezen vállalkozása egyedül áll a maga nemében, mert már a 4—5 esztendőes gyermek is megérti ezekből a nemes hévvel megírt, roppant világos képekbe öltöztetett mesékből, hogy minő nagy és dicső dolog egy nemzetért dolgozni és egy nemzetet megtanítani arra, hogy a *tisztes munka a legszentebb polgári erény.* Ezt a zsenge gyermeki szívbe, a nép lelkébe a mese közvetlenségével beleoltani oly feladat, *melyet hathatósan támogatni minden nemesen érző társadalomnak kiszámíthatatlan haszonnal jár.* A Gaál Széchenyi meséi költői lelkesedéssel azt hirdetik, hogy használni polgártársainknak, ez a legkíváncsabb hazaszeretet. Ezt a gondolatot hazaszerte elterjesztetni és ebben a szellemben nevelni a gyermekeket, belevinni már a mesével a komoly, tisztes munka szeretetét, legméltóbb megünneplése a Széchenyinek halála félszázados évfordulója alkalmából. Meg vagyunk győződve, hogy a Gaál Mózes tiszta lelkesedése, mesemondó lelke széles e hazában mélységes és üdvös hatással lesz az új Magyarország leendő polgárait. Mindazon egyesületek, iskolák és hatóságok, amelyek Széchenyi ünnepet rendeznek, nagy hasznát fogják venni ennek a kis könyvnek és ha azt nagyobb mértékben olvasás céljából szétosztják, helyesen fogják Széchenyi szellemét a gyermekek és a nép lelkébe beleoltani. A könyv, melyet az Athenaeum r. t. kiváló ízléssel, Mühlbeck Károly festőművész eredeti rajzaival, gyönyörűen illusztrálva adott ki, bekötve mindössze 1 koronába kerül.

A Magyar Paedagogia a legolcsóbb általános érdekű tudományos havi folyóirat. Kiadja a *Magyar Paedagogiai Társaság.* Hogy a legszerényebb viszonyok közt élő kartárs se legyen kénytelen azt nélkülözni, mint a *Magyar Paedagogiai Társaság* tagja, évi 4 korona tagdíj fejében kapja, ha belépési szándékát *dr. Gyulai Ágost* titkárnak (Budapest, I., Lógody-utca 33) bejelenti. A folyóirat előfizetési ára intézetek részére 10 K. A Társaság elnöke: *dr. Finácsy Ernő*, a folyóirat szerkesztője: *dr. Weszely Ödön.* Minthogy pedig a Társaságnak tárgyalásain az elméleti és gyakorlati paedagogia minden része, az iskolák minden aktuális kérdése előfordul: kíváncsatos, hogy a Társaságba a tanárság nagy számmal belépjen s ekkép az általa kimondott véleménynek erkölcsi súlya is minél nagyobb legyen.

Vegyesek.

Gyászjelentés. Lapzártakor vesszük a szomorú hírt, hogy a Magyar Tanítóképző szorgalmas munkatársa, a debreceni református tanítóképző tanára, dr. *Barcsa János* 39 éves korában elhunyt. Emlékéről a jövő számban fogunk megemlékezni.

Áthelyezések. A m. kir. vallás és közokt. miniszter *Hegyesi* Jolán sepsiszentgyörgyi áll. tanítóképző-intézeti tanítónőt jelenlegi minőségében a győri állami tanítóképző-intézethez; — *Sághi* Tamás állami tanítóképző-intézeti tanárt jelenlegi minőségében a sepsiszentgyörgyi állami tanítóképző-intézethez; — *Hanvai* Gyula kiskunfélegyházi állami tanítóképző-intézeti tanárt jelenlegi minőségében a znióváraljai állami tanítóképző-intézethez; — *Mihalik* József máramaroszigeti állami tanítóképző-intézeti tanárt a jelenlegi minőségében a székelykereszturi állami tanítóképző-intézethez; — *Nyakas* József székelykereszturi állami tanítóképző-intézeti tanárt jelenlegi minőségében a bajai állami tanítóképző-intézethez; — *Draghincseku* György znióváraljai áll. tanítóképző-intézeti tanárt jelenlegi minőségében a kiskunfélegyházi állami tanítóképző-intézethez; — *Tanács* Imre modori állami tanítóképző-intézeti tanárt jelenlegi minőségében a sárospataki állami tanítóképző-intézethez; — *Huzják* Lukács bajai állami tanítóképző-intézeti tanárt jelenlegi minőségében és jelenlegi illetményével a máramaroszigeti állami tanítóképző-intézethez helyezte át.

Révfy Géza Keszthelyen. A «Zala» f. é. jul. 12-i száma részletesen számol be a Dunántúli Dalos Szövetségnek július hó 9—11. napjain tartott dalünnepélyéről, melyen 17 dalegylet, 550 taggal vett részt. A szépen sikerült ünnepély védnöke gróf Festetics Tasziló m. kir. főudvarmester volt. A nehéz műdalcsoporthoz Révfy Géza temesvári tanítóképezdei tanár, a jeles zeneszerző «Ismerek egy szép országot» c. babéroszorúzott művével a pécsi, székesfehérvári, szombathelyi, veszprémi és győri dalegyletek versenyeztek. Az első napi verseny végén az 550 dalos Révfy «Riadó»-ját énekelte összkarban a szerző vezetése mellett. A verseny második napján pedig a Székesfehérvári Déli Vasuti Dalegylet Révfy Gézának «Megfakult a nóta» c. műdalát adta elő nagy hatással. Az izig-vérig magyar szerzőnek e szép, érzelemdús kara finom nüanszokkal van telve — írja a «Zala» — s az óriási közönség lelkesen ünnepelte és hosszasan éljenezte a rokonszenves művészszerzőt, kinek a dobogón több ízben is meg kellett jelennie.

Feiwel Lipót utódai

BUDAPEST, IX. IPAR-UTCA 4.

Mindennemű iskolapadok, iskola-
torna- és óvoda-berendezések és
szabad. gyermekpadok gyártása.

Árjegyzékkel készséggel
szolgálgunk ingyen és bérmentve.



AZ ÉN UJSÁGOM

Képes gyermek hetilap
Szerkeszti Pósa Lajos.

Amint a gyermek megkezdí a betűvetést, megismeri az ábécét, már olvasni akarja azokat a meséket, amelyeket eddig elmondani hallott öreg apótól, nagyanýtól. Az *Én Ujságom* hetenként egész bokrétára valót hoz ilyfajta mesékből. Csupa jókedv, móka, ötlet ez a lap. Elbeszélésektől, tarka meséktől kezdve egész a képzejtvényekig mind olyat hoz, ami a gyermek lelkéhez szól. — Előfizetési ára negyedévenként 2 korona 50 fillér. Aki e lapra előfizet, Az *Én Ujságom* naptárát ingyen kapja. Mutatványszámotkérésre ingyen küld a lap kiadóhivatala Budapest, Andrásst-út 10.

